

Hvordan vurdere og velge lærebøker?

Utviklingen av en modell for lærerens valg av lærebøker i samfunnsfag

Øystein Myksvoll Lande



Mastergradsoppgave i samfunnsfagdidaktikk

SDID4090, ILS

UNIVERSITETET I OSLO 2007

Forord

Hva utgjør en god lærebok? Dette er et spørsmål vi stiller så alt for sjeldent. Fagstoffet framstår ofte som mer eller mindre selvfølgelig. Jeg kan knapt huske at noen av mine lærere (fra barneskole til universitet) har begrunnet utvalget av fagstoffet, eller at lærebøkene diskuterte sin egen rolle som formidler. For å kunne utdanne elever som tenker selvstendig, perspektivrikt og kritisk er det viktig å bevisstgjøre dem de valgene som er gjort i undervisningen, det innebærer også hvordan læreboka er bygd opp.

Mastergradsstudiet i samfunnsfagdidaktikk er et nytt studium. Det betyr at denne oppgaven er blant de første som skrives innenfor emnet. Det er på en side ærefullt, men krever også at det trækkes opp nye stier. Skal faget samfunnsfagdidaktikk vise sin rett til overlevelse, må faget vise særegenhet samtidig som det tar del i en allmenn forskningstradisjon. Jeg mener at fagets særegenhet består i å utdype spennet mellom profesjonsutdanning og forskning, og det er den utfordringen jeg har prøvd å ta.

Å skrive en mastergradsoppgave i tillegg til å være i 100 % jobb kan ikke akkurat anbefales på det sterkeste. Det krever sin mann å sette seg ned med skriften og ikke fjernkontrollen etter endt arbeidsdag. På den andre siden er gulroten desto større når også lønna vil øke etter endt arbeid. Arbeid, sykdom og omsorg for familie har ført til utsettelse av oppgavens innlevering. Når den nå leveres må jeg takke min kone og sønn for deres tålmodighet og omsorg. Takk også for faglige innspill og kommentarer fra medstudent Linn O. Anderberg, mentor Geir Tolgensbakk Vedeld, kolleger på Sofiemyrtoppen ungdomsskole og kolleger på Hvaler ungdomsskole. Størst takk må likevel rettes til veileder Trond Solhaug. Han har hørt på hva jeg har å si, tålt mine frustrerte utbrudd og veiledet meg i mål.

Øystein M. Lande, Asmaløy 09.07.2007

Sammendrag

Hovedmålet med oppgaven er å utvikle en standardisert og relativt enkel modell for å vurdere og velge lærebøker i samfunnsfag. Utgangspunktet er lærerens dilemma; Hvordan skal jeg vurdere og velge ut lærebøker? Hva skal jeg se etter og hvordan skal jeg begrense vurderingen? Modellen skal kunne være et verktøy som forenkler, systematiserer og bevisstgjør valget av lærebok for læreren. Det betyr at den må fokusere på didaktisk planlegging, men ikke være for omfattende. Det finnes ingen slike standardiserte verktøy i dag, og forskning viser generelt manglende kunnskap og systematikk rundt lærebokvalget. Oppgaven kan gi lærere et verktøy i sin didaktiske planlegging, bidra teoriutviklende innenfor emnene samfunnsfagdidaktikk og lærebokvurdering og gi en generell innføring i emnet.

Vurderingsgrunnlaget og fundamentet for modellen utledes av et kritisk danningsperspektiv på samfunnsfag. Prinsippene fra dette didaktiske perspektivet danner det normative grunnlaget for vurderingen, og det organiserende grunnlaget for kategorisering av vurderingskriteriene. Aktuelle vurderingskriterier utledes av sentral læremiddelteori og publiserte lærebokanalyser. Modellen vurderer lærebøkene etter to hovedmål; I hvilken grad de formidler *grunnleggende fagforståelse*, og i hvilken grad de *motiverer* elevene til å arbeide mer med faget. Dette innebærer at det ikke er et krav om at lærebøkene gjennomgår alle kompetansemålene i læreplanen.

Vurderingsmodellen viser tydelige forskjeller mellom de to valgte lærebøkene i den empirisk kvalitative utprøvingen. Den er systematisk og det er relativt lett å knytte vurderingskriteriene til tekst eller bilde. Den bør derfor kunne være anvendelig i lærerens praksisfelt. Vurderingen sier ikke noe om kvalitet eller relativ verdi, men framhever hva de to lærebøkene har som sterke og svake sider. Mens «Fokus» er best på motivasjon, er «Samfunnsfag» best på å formidle grunnleggende fagforståelse. Denne vurderingen gir læreren anledning til å velge bok ut i fra preferanser og

elevgrunnlag, men viser også at det kan være lurt å bruke flere ulike lærebøker i undervisninga.

Modellens gyldighet står og faller på om tilknytningen mellom didaktiske prinsipper og vurderingskriteriene er valid. Det vil si hvor godt denne sammenhengen er begrunnet. Ettersom noen vurderingskriterier prioriteres framfor andre, vil modellen videre avhenge av at også kategoriseringen av vurderingskriteriene er godt begrunnet.

Innhold

FORORD	3
SAMMENDRAG.....	5
1. INNLEDNING	9
1.1 PROBLEMSTILLING	9
1.2 BAKGRUNN	12
1.3 AVGRENSING.....	14
2. DATA OG TEORIARBEID.....	17
2.1 DATA OG TEORIGRUNNLAG	17
2.2 DESIGN	18
2.3 METODISK TILNÆRMING	19
3. MODELLUTVIKLING.....	23
3.1 DIDAKTISK TEORI	23
3.2 LÆREMIDDELTEORI	27
3.3 LÆREBOKANALYSE.....	30
3.4 KATEGORISERING AV VURDERINGSKRITERIENE.....	34
3.4.1 <i>Grunnleggende fagforståelse</i>	34
Arbeidsmetode og begrepsforståelse	35
Elevaktivisering	38
3.4.2 <i>Motivasjon</i>	39
Dialogisk, elevorientert og åpen leserolle.....	40
Tydelighet og forståelse.....	44
3.4.3 <i>Oppsummering av kategorier og prioritering av kriterier</i>	45
3.5 EN VURDERINGSMODELL	48
4. KVALITATIV EMPIRISK UTPRØVING.....	49
4.1 INNFØRING I GRUNNLEGGENDE FAGFORSTÅELSE.....	49

4.1.1	<i>I hvilken grad gjennomgår boka sentrale begreper i faget?</i>	49
4.1.2	<i>I hvilken grad gjennomgår boka kvalitativ og kvantitativ metode?</i>	51
4.1.3	<i>I hvilken grad oppgir boka kilder for bilder og tekst?</i>	51
4.1.4	<i>Hvor åpent er språket (preget av svak modalitet) i tilknytning til konflikter?</i>	52
4.1.5	<i>Hvor grundig behandles konflikter?</i>	55
4.2	OPPFORDRING TIL AKTIVITET	56
4.2.1	<i>I hvilken grad etterspør oppgavene både reproduksjon og konstruksjon av kunnskap?</i>	56
4.2.2	<i>I hvilken grad knytter oppgavene seg til ulike kunnskapskilder?</i>	58
4.3	DIALOGISK, ELEVORIENTERT OG ÅPEN LESEROLLE	59
4.3.1	<i>Hvor høy aktualitet i tid har bilder, tekst og eksempler?</i>	59
4.3.2	<i>I hvilken grad er eksempler knyttet til ungdommers livsfase?</i>	63
4.3.3	<i>I hvilken grad har læreboka et rikt tilfang av bilder?</i>	65
4.3.4	<i>I hvilken grad er det direkte henvendelser til leseren i teksten?</i>	65
4.3.5	<i>I hvilken grad brukes «fortelling» som alternativ sjanger?</i>	66
4.4	TYDELIG OG FORSTÅELIG BUDSKAP	67
4.4.1	<i>I hvilken grad følger ukjent kunnskap etter kjent kunnskap (tema/rema-bindinger) ved forklaring av grunnleggende begreper?</i>	67
4.4.2	<i>I hvilken grad er sentrale begreper markert i brødtekst eller marg?</i>	69
4.4.3	<i>I hvilken grad oppsummerer overskriftene avsnittene?</i>	69
4.5	HVILKEN LÆREBOK SKAL EN VELGE I FØLGE VURDERINGSMODELLEN?	70
5.	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	73
5.1	AVSLUTTENDE DISKUSJON	73
5.2	KONKLUSJON	78
	KILDELISTE	79

1. Innledning

1.1 Problemstilling

I denne mastergradsoppgaven vil jeg forsøke å utvikle en relativt enkel modell for vurdering og valg av lærebøker i samfunnsfag. Læreren skal kunne velge ut lærebøker innenfor en kort tidsramme. Når opp til 6-7 ulike lærebøker skal vurderes i løpet av noen dager, legger dette sterke bånd på vurderingen. Klare og forenklede kriterier må ligge til grunn for utvelgelsen. Og dersom læreren skal komme i mål med arbeidet, må noen vurderingskriterier velges framfor andre.

Med utgangspunkt i elevenes læringsutbytte bør disse kriteriene velges på bakgrunn av relevante didaktiske perspektiver. For å kunne prioritere noen vurderingskriterier, må også et didaktisk perspektiv prioriteres. Ulike didaktiske perspektiver kunne vært valgt, som et nytteperspektiv, et dannelsesperspektiv eller et styringsperspektiv på samfunnsfag (Børhaug 2005:171). Innenfor rammene av en masteroppgave er det ikke anledning til å ta hensyn til alle. Jeg har derfor valgt å diskutere et kritisk dannelsesperspektiv på samfunnsfagene. Læreplanen gjenspeiler viktige begreper fra den kritiske dannelsespedagogikken. Det heter at elevene skal utvikle kunnskap for å tenke selvstendig, perspektivrikt og kritisk. De skal stimuleres til å bli tolerante, nysgjerrige og kunnskapstørste. Slik danning forutsetter overføring av fakta, men kompetanse er først og fremst evnen til å tilegne seg ny informasjon, kunnskap og ny kompetanse i en stadig foranderlig verden (Kunnskapsdepartementet 2006).

Det kritiske dannelsesperspektivet danner det normative grunnlaget for hvilke vurderingskriterier som er viktige i modellen og hvorfor. De ulike vurderingskriteriene som er aktuelle vil jeg finne ved å diskutere relevant teori innenfor læremiddelforskning og ved å strukturere hvordan ulike teoretikere har

analysert lærebøker tidligere. Kriteriene som velges på bakgrunn av det didaktiske perspektivet utgjør modellen som jeg til slutt vil teste ut empirisk (kvalitativt).

Med et slikt utgangspunkt kan problemstillingen for oppgaven omtales som eksplorerende. Kunnskap fra ulike forskningsområder må smeltes sammen til «ny» kunnskap, det er nærmere sagt en teoriutviklende oppgave (Jacobsen 2005:73-74).

Problemstillingen for oppgaven kan oppsummeres slik: *En teoretisk drøfting og empirisk prøving av vurderingskriterier for valg av lærebok i samfunnsfag tilpasset praksisfeltet*. Jeg vil forsøke å besvare problemstillingen med gjennom arbeid med følgende spørsmål:

1. Hvilke vurderingskriterier legges det vekt på i teori om lærebokvurdering?
2. Hvilke vurderingskriterier legges det vekt på i publiserte lærebokanalyser?
3. Hvordan kan disse vurderingskriteriene knyttes til det kritiske dannelsesperspektivet på samfunnsfag?
4. Hvilke vurderingskriterier skal velges ut for å tilpasse valget og vurderingen til lærernes praksisfelt?

Disse arbeidsspørsmålene vil munne ut i en modell for vurdering og valg av lærebøker i samfunnsfag. Et viktig spørsmål i siste del av oppgaven er dermed:

5. Hvordan fungerer modellen på et empirisk (kvalitativt) materiale?

At vurderingskriteriene skal være «*tilpasset praksisfeltet*» er en tilpasning til den nevnte situasjonen læreren er i når han/hun skal vurdere flere lærebøker i løpet av kort tid. De mest relevante vurderingskriteriene er da de som det tar relativt kort tid å identifisere, men som likevel skiller mellom lærebøkene. Videre innebærer denne teoretiske drøftningen (mot praksisfeltet) at vurderingen må gjøres på et didaktisk grunnlag.

Didaktikk er møtet mellom pedagogikk og fag. Å undervise didaktisk handler om å relatere fagformidlingen til pedagogiske prinsipper (Koritzinsky 2002:12). Å vurdere

og velge lærebøker på et *didaktisk grunnlag* og etter *didaktisk planlegging* handler om en bevissthet rundt å velge ut lærebøker med hensyn til hva som formidles, hvordan dette formidles og hvorfor dette formidles. Hvilke ideologier en bevisst forholder seg til vil være med å styre undervisningen. I denne oppgaven har jeg valgt å se lærebøkene i lys av et kritisk dannelsperspektiv på samfunnsfaget. Lærebøkene skal altså vurderes i henhold til i hvilken grad de ivaretar de pedagogiske prinsippene innenfor dette perspektivet. Disse prinsippene er ideologiske føringer som er med og styrer undervisningens innhold og form. Undervisning vil alltid preges av ulike syn på kunnskap, på elev og på fag. De som underviser vil i ulik grad være bevisste disse ideologiene (Johnsen 1999:72-77). Undervisningen påvirker elevene i ulik grad og på ulike måter, men den påvirkningen som skjer kan vi kalle *elevens læringsutbytte*. Ideelt sett gir økt læringsutbytte økt kunnskap og positiv personlig utvikling, men hva slags kunnskap og hva slags utvikling avhenger nettopp av ideologi.

En *lærebok* er i denne sammenhengen definert som:

«trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn og kurs, og som elevene regelmessig skal bruke» (Johnsen 1999:9).

Dette innebærer at kun hovedbøkene som brukes i undervisningen omfattes av begrepet. Oppgavesamlinger og tekstsamlinger defineres ikke som lærebøker.

Lærebokvurderinga gjøres i tråd med et utvida tekstbegrep (Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet 2006) og omfatter ikke bare bokstavkombinasjonene som til sammen danner ord og ytringer (innholdet), men også layout, rekkefølgen lærestoffet er plassert i og språkets utforming.

Med «*modell for vurdering og valg av lærebøker*» mener jeg et relativt fast sett av vurderingskriterier som vektlegges normativt.

1.2 Bakgrunn

Fagmiljøet ved «Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser» (SPTL) ved høyskolen i Vestfold har utviklet fagområdet lærebokvurdering substansielt i løpet av de sju siste årene. Samtidig er det bemerkelsesverdig at lærebøker ikke er gjenstand for mer fokus enn de er, spesielt siden godkjenningsordningen for nye lærebøker ble tatt bort i 2000 (Bueie 2002:5). Det finnes ingen standardisert eller etablert metode for vurdering av lærebøker (Johnsen 1999:140-145, Bueie 2002:7), og tekstvitenskaplig virksomhet generelt er i dag «mer preget av eksperimenteringer og forsøk enn av rette linjer og korrekthetsdirektiver» (Gedde-Dahl 2002:231). De relativt få publiserte akademiske analysene av lærebøker er i høy grad preget av å være for omfattende eller for spesifikke for at lærere kan bruke dem som mal for egen lærebokvurdering (Se: Kamsvåg, 2003; Breilid, 2003; Knain, 2002; Eikeland, 2002).

Samfunnsfaget i skolen er bredt tematisk. I grunnskolen omfatter det for eksempel fagene historie, geografi og samfunnskunnskap, mens det på videregående trinn 1 (vg1) deles faget inn i emnene «individ og samfunn», «arbeids- og næringsliv», «politikk og demokrati», «kultur» og «internasjonale forhold», og dette skal elevene sette seg inn i løpet av 84 årstimer. Det er neppe kontroversielt å påstå at dette krever svært mye av læreren eller lærerteamet som skal velge fagstoff og arbeidsmåter. Som diskutert ovenfor er det disse didaktiske valgene som former det faget eleven møter i skolen.

Det er heller ingen kontroversiell påstand å si at det er læreboka som ofte er det viktigste styringsdokumentet i denne prosessen (Bachmann, 2004:121; Johnsen 1999:17). Tradisjonell kateterstyrt undervisning med læreboka i sentrum har stått sentral i norsk skolehverdag (Imsen, 2004: 50-70) og gjør det sannsynligvis fortsatt.

Læreboka er, eller skal være, en operasjonalisering av læreplanen. Lærere og lærebokutviklere er også i høy grad enige om at bøkene ivaretar målene fra

læreplanen (Bachmann, 2004:131-133). Men akkurat som lærerne står ovenfor mange valg i sin didaktiske planlegging, har lærebokforfatterne valgt ulik operasjonalisering av læreplanmålene i skriveprosessen. Hva er tatt med, hvordan formidles det og hvorfor formidles det slik? Lærebokforfatternes didaktiske valg vil være formet av ideologiske føringer. Om den ideologiske tilnærmingen er tilsiktet eller ikke så vil den alltid være der. Turmo (Johnsen 1991: 71-77) har vist hvordan slike ideologiske perspektiver kan leses ut av lærebøkene.

Bueie (2002:68) viser at valget av lærebøker i stor grad gjøres av den enkelte lærer eller den enkelte fagseksjon. Valgene gjøres på bakgrunn av lærernes erfaring, og det tilsier at deres didaktiske kunnskaper ligger til grunn. Men vurderingen er i liten grad standardisert etter didaktisk begrunnede kriterier (2002:66). Hun konkluderer med at:

Sterkere fokus på vurdering av lærebøker er viktig for å sikre en bevisst, systematisk og formalisert valgprosess – noe som etter min mening er nødvendig dersom man skal ta det ansvaret som skoler, kommuner og fylkeskommuner har fått når det gjelder å vurdere kvaliteten på lærebøker, på alvor. (Bueie 2002:72)

Fellesrapporten, *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* (Skjelbred 2003), fra høgskolen i Vestfold (basert bl.a. på Bueie 2002 og 2003), konkluderer også med at den forskningen som er tilgjengelig understreker mangelen på klare kriterier, formalitet og bevissthet rundt valg av læremidler.

Askeland m.fl (2003:280) understreker viktigheten i at lærerne blir flinke til å vurdere og velge læremidler, og at dette kompetansefeltet har for liten plass i lærerutdanninga. Lærerne er i liten grad bevisstgjort den prosessen de gjør. Faktorer som økonomi, tradisjon og tilgjengelighet påvirker også vurderingen og valget (Johnsen 1999: 15-16). Det er en fare for at en slik framgangsmåte ikke tar godt nok hensyn til elevenes læringsutbytte. Lærerne bør kunne vurdere om læreboka er utformet i tråd med egne didaktiske valg om de skal kunne vite hva slags kunnskap elevene skal sitte igjen med. Mer kunnskap om læremidlene vil derfor gi bedre læring (SPTL). Når læreboka har

en sentral og viktig rolle i skolen, spesielt for elevenes selvstudium, bør også utvelgelsen av den være begrunnet og bevisst.

1.3 Avgrensing

Denne oppgaven handler om vurdering og valg av lærebøker i *samfunnsfag*. Vurderingen relaterer seg i størst grad til samfunnsfagene i videregående skole. Dette er fag som skal gi et innblikk i fagdisiplinene statsvitenskap, sosialantropologi, sosiologi, samfunnsøkonomi, psykologi, rettslære, næringslivsøkonomi og samfunnsgeografi. Mange av prinsippene som diskuteres vil også være viktige for andre læremidler og fag, men det er ikke i fokus for denne oppgaven.

For å begrense teorigrunnlaget har jeg valgt å konsentrere oppgaven omkring norsk læremiddelforskning. Det didaktiske perspektivgrunnlaget er derimot i større grad preget av internasjonale tenkere.

Som nevnt innledningsvis er læreboka en operasjonalisering av læreplanen. Goodlad (i Engelsen 1992) omtaler undervisninga som den operasjonaliserte læreplanen, og i denne sammenheng er læreboka ansett som undervisningskilden. Vurderingsarbeidet i denne oppgaven tar utgangspunkt i hvordan læreren erfarer denne operasjonaliseringen. Det er ikke nødvendigvis læreren som velger ut læreverk. Ved enkelte skoler vil ledelsen gi sterke føringer, og ved andre er det opp til eleven selv å velge ut et relevant læreverk. I denne oppgaven tar jeg derimot utgangspunkt i læreren som aktør. Samfunnsfagdidaktikken skal «kvalifisere læreren for å formidle samfunnsfag i norsk skole» (UIO 2007), og lærerens rolle ved valg av læreverk er som beskrevet ovenfor fremdeles dominerende. Hvordan læreboka vil bli brukt i undervisninga er altså ikke med i vurderingen.

Bruken av analysemodellen knyttes til utvalg fra to lærebøker fra ulike forlag. Denne analysen skal ikke gi et helhetlig bilde av alle aktuelle lærebøker, men fungere som en utprøving av analysemodellen.

Uttrykk som leser, mottaker, elev og student blir i stor grad brukt om hverandre for den tiltenkte leser av en læreboktekst. På lignende måte vil uttrykk som skriver, sender og forfatter kunne veksle om hverandre.

2. Data og teoriarbeid

2.1 Data og teorigrunnlag

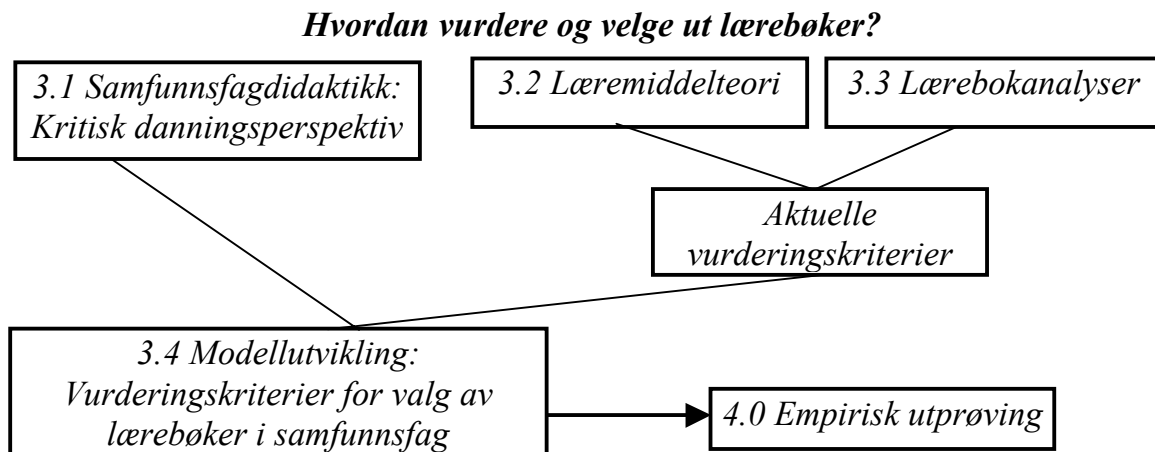
For å utvikle vurderingsmodellen, har jeg brukt en mengde skriftlig sekundærlitteratur. Lærebokanalyser og læremiddelteori er hentet fra lærebøker, hovedfagsoppgaver og akademiske rapporter. Jeg har valgt å forholde meg til norske kilder på grunn av tilgjengelighet og nærhet til norsk skole. Det didaktiske teorigrunnlaget er hentet fra pensum innenfor samfunnsfagdidaktikk ved UIO. Jeg har hentet mest nytt stoff om lærebokforskning ettersom dette ikke har vært en naturlig del av mitt utdanningsforløp. En uheldig, men nødvendig konsekvens av å måtte avgrense stoffutvalg og oppgavens omfang, er at relevant teori kan bli oversett.

Data i den empirisk kvalitative utprøvingen av modellen er lærebøker fra samfunnsfag på vg1. Det er først på dette trinnet samfunnsfaget kun inneholder emner fra samfunnsfagdidaktikken, altså de samfunnsfagene vi kjenner fra universiteter og høyskoler. Det utgis lærebøker fra i hvert fall fem ulike forlag, og noen av forlagene utgir flere lærebøker innen samme fag. Lærebøkene jeg har valgt å vurdere er valgt ut på bakgrunn av en anmeldelse av lærebøker publisert i avisen VG (VG 2006). Bøkene er «Fokus», utgitt av Aschehoug forlag, og «Samfunnsfag», utgitt av Gyldendal. «Fokus» ble kåret til best i test med terningkast seks, mens «Samfunnsfag» kom dårligst ut av de seks bøkene i testen med karakteren to. I følge anmelderen i VG utgjør de topp og bunn i årets utvalg av lærebøker (Samfunnsfag vg1). Jeg kunne valgt andre bøker fra samme fag og trinn, men disse bøkene skal i følge VGs anmelder vise størst variasjon, og er dermed et godt utgangspunkt for utprøving av vurderingsmodellen. Etter å ha arbeidet grundig med begge verkene i den hensikt å vurdere dem i tråd med modellen for lærebokutvelgelse, fant jeg at jeg gjorde et godt valg. Bøkene har ulike sterke og svake sider, mens «Fokus» er mer elevorientert, ser

«Samfunnsfag» ut til å være best på å formidle grunnleggende fagforståelse (Se empirisk kvalitativ utprøving i del 4).

2.2 Design

Designet for oppgaven kan framstilles slik skjematisk:



Modellutviklingen er et forsøk på kombinere to forskningstradisjoner. Den didaktiske teorien danner fundamentet for modellen. Ved å utlede viktige prinsipper innenfor det kritiske dannelsesperspektivet skal det være mulig å velge ut noen vurderingskriterier framfor andre (arbeidsspørsmål 3 og 4). De aktuelle vurderingskriteriene vil jeg finne ved å sette læremiddelteori opp i mot publiserte lærebokanalyser (arbeidsspørsmål 1 og 2). I del fire testes modellen empirisk (arbeidsspørsmål 5).

Vurderingskriteriene vil ikke være de eneste riktige, men de vil være åpent begrunnet og systematisk valgt ut. Et slikt utgangspunkt for valg av lærebøker har sin styrke i at vurderingskriteriene er kjente, at de kan etterprøves og motargumenteres. Selv om andre lærere ikke er direkte enige i mine overveininger, vil de kunne bevisstgjøres sine egne utgangspunkt for valg av læremidler.

2.3 Metodisk tilnærming

Når vi vet lite om et tema, er det oftest mest nyttig å bruke den kvalitative metodens beskrivelse, systematisering og sammenbinding (Jacobsen 2005:131,186). Verken lærebokforskning eller samfunnsfagdidaktikk er spesielt godt etablerte forskningstradisjoner i Norge. Jeg har derfor sett det som relevant å velge en eksplorerende problemstilling. Slike problemstillinger har som hensikt å utvikle ny teori som videre kan danne testbare hypoteser (Jacobsen 2005:73). Lærebokforskning og samfunnsfagdidaktikk knyttes sammen til en ny helhet gjennom fortolkning, argumentasjon og motargumentasjon, som i Hegeliansk dialektikk (SNL, 2).

Oppgaven er basert på en hermeneutisk-dialektisk tilnærming. Hermeneutikken tar utgangspunkt i tolkerens forforståelse (Jacobsen 2005:31-34, SNL 1). Som forsker må jeg utdype forforståelsen av emnet og tydeliggjøre framgangsmåten i forskningen. Jeg må søke å forstå det som fortolkes som en del av den helheten det inngår i. Gjennom argumentasjon kan jeg prøve å belyse min forståelse av de relevante tekstene, og deretter binde dem sammen til «ny» teori. Ny kunnskap fører til bekreftelse eller revisjon av forforståelsen. Jeg må være bevisst på å ikke kun søke etter utsagn som støtter egen forforståelse, men nettopp være åpen for unntakene og bevisst legge fram framgangsmåte og motargumentasjon. Den tolkende prosessen må være tydelig for å åpne for kritikk. Dette innebærer at jeg for eksempel blottlegger at mitt tekstutvalg er begrenset og at de tolkninger jeg gjør er nettopp det, *tolkninger* styrt av egen forforståelse og kontekst. Hvilke tekster som velges ut må i seg selv begrunnes (Jacobsen 2005:164, Widerberg 2001:24-27, Silverman 2001:119-153). Det følger av dette at jeg som forsker ikke kan innta et objektivt syn på samfunnet rundt meg. All kunnskap er subjektiv, men jeg kan søke etter den mest sannsynlige «sannheten». Jo flere som er enige om et subjektivt standpunkt, jo høyere intersubjektivitet og dermed sannsynlig sannhetsinnhold oppnås (Jacobsen 2005:31-34).

Reliabilitet er et mål på hvor nøyaktig forskeren har behandlet dataene i en studie (Jacobsen 2005:18-20). Reliabiliteten av data bør ikke være et problem. Kildene er nedskrevet, og fortolket data kan reproduseres uendret (Silverman 2001:119-153). Samtidig vil framstillingen preges av fortolkning av datamaterialet. Dette er ikke først og fremst et reliabilitetsproblem, men et validitetsproblem.

Validitet (intern) handler om datas relevans for oppgavens problemstilling. I hvilken grad er utvalget av tekster og fortolkninger representativt og relevant for problemstillingen? Har jeg fått med de viktigste tekstene innenfor begge forskningstradisjonene? I hvilken grad henger fortolkning sammen med argument? Videre er studiens hovedutfordring er å synliggjøre sammenbindingen mellom læreboktekst og didaktisk teori (Silverman 2001:119-153). Å argumentere for at noen vurderingskriterier er viktigere enn andre handler om å danne relevante kategorier i modellutviklingen. Kategoriene må være fundert i data og skilt fra hverandre med tydelige kriterier (Jacobsen 2005:193-195). Det vil som regel være slik at forskeren ønsker å finne noe unikt i sitt datamateriale. I det å ville for mye ligger det en fare i å overfortolke data. Med et ønske om å formidle helhet og klare kategorier, risikerer vi å overfortolke en fragmentert virkelighet (Widerberg 2001:24-27). Dette påvirker validitetsspørsmålet i forhold til kategorisering og generalisering.

I en kvalitativ analyse er det kun begrunnelse som bygger opp om validitetsspørsmålet. Validering av sammenhenger kan først og fremst gjøres gjennom kritisk drøfting av brukte kategorier (Jacobsen 2005:219-220). En slik eksplorerende undersøkelse vil videre kunne testes dersom andre tar tak lignende problemstillinger. Dersom flere slutter seg til lignende kategorier og sammenbindinger oppnås høyere intersubjektivitet. Testing av oppgavens konklusjoner må derfor overlates til andre.

Tekster er det vi kan kalle naturlige data, de er altså ikke konstruert av forskeren, men «faktiske handlinger i verden» (Silverman, 2001:119-153). Tekster er i så måte et rikt og spennende grunnlag for analyse. De bærer i seg massivt med informasjon om

skriveren, de omgir oss hver dag og påvirker hvordan vi oppfatter verden (Ibid). Teksten representerer et syn på verden, inneholder ulike føringer på hvordan skriveren ønsker å påvirke leseren og hvilke forventninger skriveren har til leseren. Fenomenet Umberto Eco omtaler som «modelleseren» innebærer at skriveren kommuniserer på en måte som forutsetter en viss type kunnskap hos leseren (Gedde-Dahl 2002:19, Silverman 200:119-153). Den kunnskapen leseren sitter med styrer meningsdannelsen teksten skaper. Vi kan formulere dette som at tekstens makt over leseren er avhengig av å plassere leseren nærmest opp til en tenkt modelleser (Meyer 2003:27-32). Kunnskap om modelleseren er viktig i prosessen med å vurdere lærebøker.

3. Modellutvikling

3.1 Didaktisk teori

Didaktikk handler som nevnt om hva som formidles, hvordan det formidles og hvorfor det formidles. Sentralt i dette er spørsmålet om hva læring er. Læring er basert på erfaring, men hva denne erfaringen består av, og hva individet sitter igjen med, finnes det både ulike meninger om og nivåer av. Læring (Calfee 1996:15-41, Imsen 2005) kan sees som:

- Flaskepåfylling: det å tømme kunnskap opp i en beholder (mennesket) for kunnskapen
- Memorering: det å lagre kunnskap og aktivt kunne gjenkalle den
- Tilegnelse av fakta: det å ta til seg kunnskap som kan brukes (nyttig)
- Abstraksjon: konstruksjon av erfaringsbaserte skjemaer
- Forståelse: tolkning og rekonstruksjon av skjemaer som gjør kunnskapen funksjonell

Relativt forenklet blir denne tilegnelsen av kunnskap fortolket gjennom tre paradigmer (Calfee 1996:15-41). Innenfor *behaviorismen* blir kunnskap sett på som organiserte strukturer av assosiasjoner og evner, og kan sammenlignes med flaskepåfylling, memorering og tilegnelse av fakta. Innenfor *konstruksjonismen* blir kunnskap sett på som generelle kognitive ferdigheter. Det vil si evne til å forstå språk, teorier og begreper, planlegging, problemløsning og drøfting, og innenfor et *sosiokulturelt* perspektiv blir kunnskap sett på som noe som er distribuert mellom mennesker og artefakter. Det vil si at den er situert i sosiale praksiser og det omliggende miljø. Innenfor begge de sistnevnte handler læring om abstraksjon og forståelse.

Slike karakteristikk av læring og fag bærer preg av å være noe karikerte og unaturlig atskilt fra hverandre. Alle læringssyn og perspektiver på fag vil overlappe hverandre og være representert i de aller fleste læringssituasjoner. De er først og fremst nyttige som stilistiske skiller i en analyse og for å se hovedtendenser. I denne sammenhengen er skillene viktige for å kunne vekte vurderingskriteriene for lærebøker. Didaktiske teorier danner kategoriene som skal skille lærebøkene fra hverandre.

Jeg har valgt å vurdere lærebøkene på bakgrunn av det Børhaug (2005) presenterer som dannelsperspektiver på samfunnsfag. Børhaug presenterer tre ulike begrunnelser for hvordan samfunnsfaget legitimeres i skolen:

Samfunnskunnskapen kan ses i et nytteperspektiv, i et politisk styringsperspektiv der nasjonsbygging og legitimering av samfunnsforholdene er hovedprofilen, eller i et dannelsperspektiv der myndiggjøring og bevisstgjøring av elevene er det viktigste.
(2005:171)

Børhaugs kategorisering er nyttig fordi den knytter mer generelle pedagogiske teorier til samfunnsfaget, spesielt den kritiske pedagogikken. Med til modellen må det tas med at samfunnsfaget i et dannelsperspektiv innebærer et fokus på kritisk vurdering og deltakelse, at man «gjennom selvstendig vurdering og forståelse forholder seg til og deltar i de ulike kulturformene i samfunnet». Det innebærer videre «en distansering fra passiv overtakelse av korrekte meninger og atferd» (2005:174), rett og slett en myndiggjøring av individet (Jmf. Hellesnes definisjon av danning, 2005:227-228). Det er et hovedpoeng at dette krever deltagelse, og at det innebærer «meningsfull handling i en sosial kontekst». Denne sosiale konteksten kan ikke bare relateres til fremtidig nytte for eleven, deltagelsen må også relateres til elevens nåtidige hverdag. Dannelsen krever med andre ord at eleven kjenner igjen fagets temaer og at det kan knytte dem til sitt eget liv. I samfunnsfaget kan lærebøkene gjenspeile dette ved å både fokusere på samfunn, politikk og styresett (makroperspektiv) og hverdagssituasjoner for den aktuelle målgruppen (mikroperspektiv). Fokuset for lærestoffet blir å motivere gjennom å gi eleven reelle

valg i situerte læringssituasjoner, og å gi grunnleggende ferdigheter om hvordan vurdere og ta disse valgene. Læringssynet er preget av at eleven skal kunne konstruere egen kunnskap i møtet med sosial praksis, det vil si at bøkene må reflektere både konstruksjonisme og det sosiokulturelle perspektivet.

Denne myndiggjøringen og bevisstgjøringen av elevene finner vi nettopp i den kritiske pedagogikken. John Dewey (Vaage 2002: 69-95) kritiserte allerede tidlig i det 20. århundre den rådende pedagogikken for ikke å være tilpasset elevene, men nasjonalstaten. Den tradisjonelle didaktikken var preget av arven fra Aristoteles og handlet om en passiv oppøving av intellektet med videreføring av en bestemt kunnskap. Utdanning i et samfunnsmessig perspektiv mente han derimot burde være preget av demokratisk trening, stimulering av elevens nysgjerrighet og aktiv undersøkelse. Nettopp det å stimulere elevens aktive søken etter praktisk kunnskap i sammenheng med demokratisk trening (viktige kriterier i modellutviklingen) mente han ville gi det beste grunnlaget for fred og frihet. Han kalt sin pedagogikk for «progressiv pedagogikk» (Vaage 2002: 177-213) og la med den større vekt på differensiering enn tidligere didaktiske teorier hadde gjort. Hver elev har et ulikt utgangspunkt, ulike evner og ulike behov, og dette må også læreboka ta hensyn til. Lærerens viktige oppgave er i likhet med kunstneren «å skape noe som ikke er en nøyaktig kopi av noe som er skapt tidligere».

Deweys hovedpoeng om en mer elevaktiviserende pedagogikk og dermed didaktikk har blitt videreført av en rekke utdanningsteoretikere. Klafki (2001:101-159) har prøvd å danne en modell for det han kaller en kritisk-konstruktiv didaktikk. Med det kritiske aspektet mener han at utdanningen bør oppøve selvbestemmelses-, medbestemmelses og solidaritetsevnen til det enkelte individ. Her finner vi igjen sentrale punkter fra Deweys tanker om en mer elevsentrert utdanning (selvbestemmelse), trening i demokratisk deltakelse (medbestemmelse) med et mål om fred og frihet (solidaritetsevne). Denne inndelingen (av det vi kan kalle kompetansemål) tar jeg med til modellutviklingen. Med at elevene skal bli

konstruktive vektlegger han aktivitetsperspektivet: elevene skal øke sin interesse for å handle, forme og forandre ved å modellere faktisk utøvelse i skolen.

Men hvordan skal vi forme utdanningen slik at elevene får mer medbestemmelse og selvbestemmelse? Bettelheim mener en bør begynne med en diskusjon om hvorfor en går på skole i det hele tatt, ettersom dette ville trene opp elevenes kritiske sans og vise dem at de er intelligente nok til å besvare slike spørsmål (Shor 1992: 10-12).

Lærebøkene bør dermed diskutere sin egen rolle i fagformidlingen. Shor legger vekt på det politiske aspektet ved all undervisning, og for å øke elevenes medbestemmelse bør derfor elevenes ord og ideer lede an et hvert tema i skolen, og det bør være elevenes oppgave å diskutere og drøfte etablerte «sannheter». I jo større grad disse sannhetene angår elevene i deres hverdag, jo viktigere er det å arbeide med dem, også i lærebøkene. Kincheloe (2001: 123-127) poengterer hvordan dominant ideologi nettopp befester seg i elevenes lærebøker. I lag med Steinberg mener han at elevene bør fristilles mer i forhold til sine oppgaver i skolen (1998:2-11). Det vil øke elevenes selvbestemmelse at de får arbeide som forskere og utfordre «common sense». Elevene må kunne studere første- som andrehåndskilder, utforske sin egen rolle og hvordan mening skapes i kontekst. Læreren må være en veileder med å hjelpe eleven til å se flersidighet slik at de kan konstruere kunnskapen sammen, ikke overføre den. Kunnskap handler om refleksjon, ikke informasjon, og det må lærebøkene dermed reflektere.

Med til modellutviklingen (3.4) tas følgende didaktiske hovedpoeng. Elevene skal:

- oppøve evnen til selvbestemmelse
 - arbeide som forskere
 - være aktive og undersøkende
 - studere første- som andrehåndskilder
 - møte alternative forklaringer
 - drøfte etablerte «sannheter»
 - lære hvordan mening skapes i kontekst

-
- oppøve evnen til medbestemmelse (trening i demokratisk framgangsmåte)
 - oppøve evnen til solidaritet (selvbestemmelse + medbestemmelse)
 - oppleve meningsfull handling i en sosial kontekst
 - modellere faktisk utøvelse i skolen
 - ta reelle valg og lære hvordan vurdere og ta disse valgene
 - møte både mikro og makroperspektiv
 - ha medbestemmelse over innholdet i undervisningen
 - møte en differensiert og tilpasset opplæring
 - diskutere hvorfor en går på skole

3.2 Læremiddelteori

Johnsen (1999:18) påpeker at å definere den perfekte lærebok er en umulig oppgave. På den ene siden skal det være mulig å si at noen bøker er bedre enn andre (intersubjektivitet) dersom en definerer vurderingsgrunnlag, mål og målgruppe. En vurderingsmodell må avgrense hensikten med analysen (1999:37,144-145), for dersom dette gjøres tydelig er en ikke avhengig av heldekkende analyser.

På den andre siden skriver han også at det å vurdere hva som er en god lærebok ikke kan dreie seg om å gå gjennom et sett av kriterier, sjekke om alle er innfridd, for å si godkjent eller ikke-godkjent (1999:39). Sannsynligheten for å danne slike kriterier er i seg selv liten. Å vurdere handler derfor i stor grad om å tolke. Tolkningen av en tekst vil være forskjellig fra leser til leser, og vurderingsmodellen kan derfor ikke brukes mekanisk.

Johnsen nevner en rekke mulige innfallsvinkler for lærebokvurdering (1999:20-35) som er aktuelle i modellutviklingen. Analyser av *ordet*, *setningen* eller *avsnittet* handler om bokas evne til å kommunisere og leserens mulighet til forstå forklaringene. Kortere er nødvendigvis ikke enklere. Hvordan er vekslingen mellom kjent og ukjent stoff (tema/rema)? Flere eksempler fra lærebøker viser at korte tekster

utelater forklarende bindinger mellom ord, setninger og avsnitt som gjør teksten vanskeligere å forstå.

Videre kan en vurdere bruken av ulike *sjangere* i læreboktekstene. I hvilken grad brukes det fiksjon og *fortellinger*? På hva slags måte bindes fortellingene opp mot faktastoff? Dersom det er en ren faktaframstilling kan en se på hva slags *fagspråk* som brukes. Alle disse forholdene sier videre noe om *forholdet mellom tekst og leser*. I hvilken grad kommuniserer teksten direkte med leseren? Er det direkte henvendelser eller metatekstlige diskusjoner?

I tråd med at vurderingskriteriene er avhengige av formålet, velger Johnsen i liten grad å sette opp normative verdier for vurderingene. På samme tid skriver han at det viktigste for en lærebok er at den gir grunnleggende fagforståelse og motiverer eleven til å lese videre og arbeide med faget (1999:40). Disse hovedpoengene tar jeg med meg til modellutviklingen. Grunnleggende fagforståelse er ikke det samme som å dekke alle læreplanmålene, denne normalen er heller et problem fordi mange temaer må behandles kortfattet (Johnsen 1997:189-204; Askeland 2003:168-172).

Pedagogiske tekster har som hovedmål å informere og motivere, for å få leseren til å forstå og akseptere innholdet. Den kunnskapen bøkene formidler kan i ytterste konsekvens endre leserens handlingsmønster (Askeland 2003:165). Shor (1992:11) påpeker at all utdanning er politisk, og at «all utdanning som forsøker å være nøytral støtter opp under rådende syn i samfunnet». I vurderingen er det derfor viktig å avsløre valgene som former læreboken. Jo mer skjult valgene bak lærebokteksten er, jo vanskeligere er det å ta stilling til det ideologiske og politiske innholdet.

På bakgrunn av dette bør lærebøkene vurderes etter hva slags leserolle de inviterer til (Askeland 2003:180). Leserollen bestemmes av flere ulike faktorer. For det første kan teksten bære preg av å være dialogisk eller monologisk. Den dialogiske teksten tar utgangspunkt i den forståelse og spørsmål mottakeren forventes å ha. Vi kan dermed si at den i større grad enn den monologiske teksten henvender seg til modelleseren

(Skjelbred 2005:51-52). Den monologiske teksten er på sin side konsentrert om å formidle et fast budskap. Dette overlapper i noen grad med det Berg omtaler som fagorienterte og elevorienterte lærebøker (Askeland 2003: 171-172). Den fagorienterte teksten er som den monologiske teksten en relativt kort og naken faktaframstilling. Elevorienterte lærebøker er derimot i større grad tilpasset eleven ved pedagogisk tilrettelegging som bruk av eksempler, konkretiseringer, metaforer, oppgaver og direkte henvendelse.

Framstillingsformen (i makrostruktur) kan i følge Askeland m.fl. identifiseres som enten: informativ, med mål om å formidle kunnskap; fortellende/skildrende, med mål om identifikasjon gjennom innlevelse eller argumenterende/forklarende, med mål om å relatere teksten til leserens liv, argumentere og forklare. Mens den argumenterende/forklarende teksten vil virke dialogisk, vil den informative teksten være mer monologisk og framheve en kunnskap som virker gitt. Den skildrende/fortellende teksten vil domineres av fortellingen som sjanger. De andre framstillingsformene kan analyseres ved å se på hvilke teksttyper som dominerer. En informativ tekst vil være dominert av deskriptive (og-bindinger) og narrative (så-bindinger) teksttyper, mens den argumenterende/forklarende teksten vil domineres av argumentative (men-bindinger) og eksplikative (fordi-bindinger) teksttyper.

Til slutt vil leserollen påvirkes av det Becker-Jensen omtaler som lukkede versus åpne tekster. Lukkede tekster dominerer vanligvis lærebøker og er konkluderende, mens åpne tekster som ikke konkluderer, er mer sjeldne (Askeland 2003:170). En åpen tekst vil i større grad utfordre leserens vurderingsevne ettersom de ikke gir en gitt løsning. Dominansen av lukkede tekster i skolen fører til at elever (og lærere) opplever læreverkene som del av en hegemonisk diskurs (Gedde-Dahl 2002:11). De representerer en slags selvsagt grunnoppfatning som det ikke stilles spørsmål ved.

Qvam (1995) har forsket på samfunnsfagsbøkers behandling av konflikter i et kritisk-didaktisk perspektiv. Hun ramser opp syv kriterier som er viktige dersom

presentasjonen skal være i tråd med dette perspektivet. Konfliktene bør presenteres med: konfliktens tema, konfliktens aktører, aktørstandpunkt, konfliktårsak, maktmidler konfliktens løsningsmetode og konsekvenser (1995:118). Jo flere kriterier som er oppfylt, jo bedre anledning har elevene til å sette seg inn i konfliktsituasjonen, skape dialog og ta egne kritiske standpunkt. Hvor grundig lærebøkene behandler konflikter kan være et viktig punkt for utviklingen av vurderingsmodellen.

Med til modellutviklingen (3.4) tas følgende hovedpunkter:

- Vurderingsmodellen må definere vurderingsgrunnlag, mål og målgruppe
- En heldekkende analyse er ikke nødvendig
- Enhver vurdering er en tolkning
- Lærebøkene trenger ikke dekke hele læreplanen, men bør formidle grunnleggende fagforståelse og skape motivasjon
- Lærebøkene bør vurderes etter:
 - I hvilken grad valgene bak teksten er åpne/skjulte
 - I hvilken grad tekstene er åpne eller lukkede
 - I hvilken grad de skaper forståelse
 - Hva slags leserolle de innbyr til og hva slags forhold som skapes mellom tekst og leser
 - Hvor grundig de behandler konflikter

3.3 Lærebokanalyser

Knain (2002) omtaler sin analyse som en tekstanalyse og ikke en lærebokanalyse. I sin gjennomgang av naturfagbøker på videregående trinn, velger han ut noen få læreplanmål og ser på realiseringen av disse målene i lærebokteksten. Målet er å finne hvilke grunnleggende syn på faget boka formidler og hvem som er den tiltenkte leseren (modelleser). Han påpeker at det lille utvalget ikke kan representere hele læreboka. Analytisk tar han utgangspunkt i språklingvistisk tekstanalyse, en kvantitativ vurdering av prosess typer, modalitet og tema/rema-bindinger.

Breilid og Nickolaisen (2003) ser på narrativitet og fortellerrollen i krl-bøker. De ser på eksplisitt fagdidaktisk begrunnelse i lærebøkene og setter dette opp i mot selve lærebokteksten. Lærebokteksten analyseres på bakgrunn av en rekke kriterier forskerne har satt opp som normativt grunnlag for en god læreboktekst. Dette gjelder både presentasjonsmåte (om fortellingene er klart adskilt fra faktastoff) og innhold (i hvilken grad opplyser læreboka om kilder).

Kamsvåg (2003) studerer to bøker i musikk for ungdomstrinnet. Hun poengterer at en analyse av deler er den eneste muligheten for å omtale helheten. Hun tar for seg presentasjonsmåte, lærestoff og elevaktivisering med sikte på å kategorisere dette som presentert innenfor et konstruksjonistisk eller overførbart kunnskapssyn.

Eikeland (2002) gjør det han selv omtaler som en «fagdidaktisk analyse av sentrale men personlig valgte problemstillinger» i en historiebok for ungdomstrinnet. Han ser på presentasjonsmåte og elevaktivisering. Viktigst er graden av tilpasning til eleven, det vi kan kalle «leserollen». Dette analyseres med utgangspunkt i de fagdidaktiske begrepene «historiebevissthet» og «narrativ kompetanse». Den første er knyttet til om fagstoffet har innvirkning på elevens dagligliv og det andre til om eleven kan ta aktivt del i og bruk av stoffet.

Med til modellutviklingen (3.4) tas følgende hovedpunkter:

- Analysene er svært omfattende fagdidaktiske vurderinger av lærebøkene. Det er relativt utopisk å tro at lærere kan gjennomføre analyser som går så grundig til verks.
- Sammenbindingen mellom fagdidaktisk utgangspunkt og vurderingsvariabel gjør forskerne ved å argumentere for slike koplinger.
- En må stille spørsmål ved om de enkelte lærere eller fagseksjoner har kunnskaper nok til å kunne gjennomføre denne type analyser. Skal man som Knain gjennomføre en tekstlingvistisk kvantitativ analyse av prosess typer er ikke dette bare tidkrevende, men det krever også inngående kjennskap til analyseverktøyet.

Med til modellutviklingen (3.4) tas følgende aktuelle vurderingsvariabler:

1. Presentasjonsmåte

- a) *Formell presentasjon* handler om hvordan forfatterne presenteres og forordet, hvordan omslaget ser ut, hvor oversiktlig innholdsfortegnelsen er og hvor stort omfang boka har.
- b) *Layout* handler om den grafiske designerens oppgaver, deriblant:
 - *Bilder og illustrasjoner*. I hvor stor grad brukes illustrasjoner? Hva slags bildetekst følger bildet? Hva slags relasjon har bildet til fagstoffet? Hvor aktuelt er bildet i forhold til fagstoffet? I hvilken grad er bildet tilpasset en mottaker (modelleser)?
 - *Sideoppsett og design*. I hvilken grad er sidene tilpasset en mottaker? Hva slags design er valgt, hypertekst eller leksikon? Er sideoppsettet fast? Hvor oversiktlig er verket? Er det en fast mal for kapitlenes oppsett? Er overskriftene tydelige og representative for teksten?
- c) *Språk*. Leserens møte med språket, deriblant:
 - *Korrekthet*. I hvilken grad er språket korrekt?
 - *Modalitet*. Er språket åpent eller lukket? Er det preget av sterk modalitet (må, skal) eller svak modalitet (kan, bør)?
 - *Vanskelighetsgrad*. Er språket vanskelig tilgjengelig? Hvordan er sammenhengen mellom ord, setninger og avsnitt? I hvilken grad brukes og forklares fremmedord/vanskelige ord?
 - *Mottakerorientering*. I hvilken grad er språket tilpasset en mottaker (modelleser)? Er det dialogisk/elevorientert eller monologisk/fagorientert? Er det direkte henvendelser til en tenkt leser (vi/du)? Hva slags framstillingsform preges språket av? I hvilken rekkefølge kommer stoffet? Preges teksten av en helhetlig tematisk tilnærming?
 - *Sjangervalg*. I hvilken grad benytter sender seg av fiksjon for å formidle fakta? I hvilken grad er fiksjonstekster tydelig avgrenset fra fakta?
 - *Språklige virkemidler*. I hvilken grad brukes språklige virkemidler som apostrofering, gjentakelse, sammenligning, metaforer og personifisering?
- d) *Fagdidaktisk begrunnelse*: I hvilken grad begrunnes valg av presentasjonsmåte, fagstoff og elevaktivisering eksplisitt i bøkene? Er læreplanmålene tydelige?
- e) *Kilder*. I hvilken grad opplyses det om kilder?

2. *Stoffutvalg* (brødtekst):

- a) *Temavalg*. Hvilke temaer er tatt med? Hvor stor plass får de? Dekkes sentrale faglige områder og begreper? Hvordan dekkes læreplanmålene?
- b) *Aktualitet*. Hvor aktuelt er stoffet?
- c) *Dybde*. Hvor grundig behandles stoffet?
- d) *Korrekthet*. I hvilken grad er fagstoffet korrekt eller i samsvar med vitenskapsfagene?

3. *Elevaktivisering*: (spørsmål, oppgaver og arbeid)?

- a) *Mengde*. I hvilken grad legger læreboka opp til elevaktivisering?
- b) *Kunnskapskilde*? Reproduksjon eller konstruksjon?
- c) *Organisering*. Individuelt eller felles? Skriftlig eller muntlig?

Listen over er ikke fullstendig, og kategoriene vil i flere tilfeller kunne gå over i hverandre. Jeg har valgt å skille mellom tre hovedkategorier: presentasjon, stoffutvalg og elevaktivisering. Formålet med dette er å tydeliggjøre ulike deler av et læreverk. Stoffutvalget, eller brødteksten, er det vi vanligvis regner som hovedinnholdet i læreboka. Det er her det mest sentrale stoffet presenteres. Dette lærestoffet omgis av og formes i en ramme jeg har valgt å kalle presentasjonsmåte. Presentasjonsmåten avhenger ikke på samme måte som stoffutvalget av læreplanen. Dersom læreplanen eller vitenskapsfaget endres vil i de fleste tilfeller stoffutvalget endres, slik er det ikke nødvendigvis med presentasjonsmåten. Presentasjonsmåten endres derimot med tid og trender, slik er det nødvendigvis ikke med fagstoffet. Utvikling over tid vil føre til at både vitenskapsfag, læreplan og trender endrer seg. Det vil derfor skje endringer innenfor alle de mest sentrale delene av fagstoffet og presentasjonsmåten.

Elevaktiviseringen er på sin side knyttet til fagstoffet. Hva det spørres om vil derfor nødvendigvis endres over tid, men måten oppgavene er utformet på er svært stabil. Oppgaver, spørsmål og annet arbeid er som regel også tydelig atskilt fra brødteksten.

Et moment som «kilder» er knyttet både til presentasjonsmåte og stoffutvalg. Egentlig kan vi heller si at stoffutvalget er uløselig knyttet til kilder. Spørsmålet ved vurderingen av læreverket er om disse kildene opplyses. Jeg ser det som mest riktig å

plassere dette under presentasjonsmåte. Kildehenvisninger er som regel ikke knyttet til læreplanen, men er mer en del av forholdet mellom tekst og leser. På samme måte vil da brødtekstens aktualitet kunne sorteres under presentasjonsmåte. Men samtidig handler dette i høy grad om hvilket stoff som faktisk velges ut. Spørsmålet ved vurderingen er ikke om aktualiteten presenteres, men hvor aktuelt fagstoffet er.

3.4 Kategorisering av vurderingskriteriene

For å kunne danne en relativt enkel didaktisk vurderingsmodell, må noen vurderingskriterier prioriteres framfor andre. Dette krever en kategorisering av vurderingsvariablene (3.2/3.3) på bakgrunn av hovedpoengene fra den didaktiske teorien og læremiddelteorien (3.1/3.2). Ut i fra denne kategoriseringen kan enkelte vurderingskriterier danne et tilnærmet representativt utvalg av alle vurderingskriteriene.

Målgruppa for vurderingen av lærebøkene er elevene. Målet for vurderingen er at lærebøkene skal gi elevene størst mulig læringsutbytte gjennom *å gi grunnleggende fagforståelse og motivere dem til videre arbeid med faget*. Vurderingsgrunnlaget dannes av et kritisk dannelsesperspektiv på samfunnsfag. Vurderingen av den enkelte lærebok må ikke bli for omfattende. En bør derfor ta utgangspunkt i ett kapittel fra hver bok som omhandler samme tema.

3.4.1 Grunnleggende fagforståelse

Grunnleggende fagforståelse i samfunnsfag i tråd med et kritisk dannelsesperspektiv, handler om å oppøve evnen til selvbestemmelse og medbestemmelse, som igjen fører til økt solidaritetsevne. Elevene må kunne arbeide som forskere og være aktive og undersøkende. De skal kunne vurdere første- og andrehåndkilder og oppsøke

alternative forklaringer. De skal drøfte etablerte sannheter, lære hvordan mening skapes i kontekst og få trening i demokratisk framgangsmåte.

Selv om lærere normalt ønsker at læreboka er *heldekkende i forhold til læreplanen* (Bueie 2002:66), er ikke dette det samme som at den gir grunnleggende fagforståelse. Et viktig spørsmål er, hvilke læreplanmål? Læreplanen har en generell del, en faglig del på tvers av trinn og kompetansemål knyttet til trinn (Kunnskapsløftet 2006). Det er ikke nødvendigvis slik at dersom læreboka dekker alle kompetansemålene vil de overordnede målene også være dekket. Læreboka bør kunne være et utgangspunkt for elevens forskning og gi grunnlaget for denne forskningen. Elevene bør selv, med ulik veiledning fra lærer, velge hvordan de vil jobbe med ulike problemstillinger. Elevene bør derfor kjenne til arbeidsmetoder og sentrale faglige begreper, og de bør oppfordres til å være aktive.

Arbeidsmetode og begrepsforståelse

Det er sentralt at elevene kjenner til kildekritikk og kvalitativ og kvantitativ metode, men også andre begreper som makt, kultur, norm, velferd, sannhet, demokrati, konflikt osv. Det er også viktig at læreboka behandler fagstoffet grundig og korrekt, og at den ikke gir et bilde av å formidle objektive sannheter.

Å vurdere om boka gjennomgår metode og grunnleggende begreper kan gjennomgås raskt ved å gå gjennom innholdsfortegnelse og stikkordregister (dersom dette finnes!). Samtidig er det ikke gitt hva som regnes som fagets grunnleggende begreper. I den sammenheng vil det være klokt å se på hvilke begreper det fokuseres på i læreplanen. Når jeg ikke ramser opp en fullstendig liste her, har det sammenheng med at jeg mener dette til en viss grad må være opp til læreren. Læreren som skal bruke boka i sin undervisning kjenner til hvilke deler av faget han/hun vil legge vekt på, og kan i sammenheng med det avgjøre hvilke begreper som det er viktig at alle elevene har samme referanseramme til.

Når elevene skal være forskere og studere ulike typer kilder, bør ikke læreboka bare omtale kildekritikk, men også selv opplyse om hvilke kilder den bygger på. Læreboka er i de aller fleste tilfeller en utpreget andrehåndskilde. I hvilken grad får elevene mulighet til å reflektere rundt dette? *Er kilder for bilder og tekst oppgitt? Og hvor synlige er lærebokforfatterne?* Elevens evne til å vurdere innholdet i boka og drøfte innholdet styrkes dersom de kjenner valgene bak innholdet (ideologiske/politiske valg). Dersom brødteksten inneholder *metakommentarer* som at «Dette er et syn vi som er forfattere av denne boka har», «ikke er alle er enige med oss i denne årsaksforklaringen» eller «vi har valgt å fokusere på» gir det leseren større mulighet til å plassere kunnskapsstoffet inn i en fortolket kontekst. På lignende måte vil en *forfatterpresentasjon* og et *forord* understreke at innholdet er skrevet av noen som tolker sin omverden. Synlige forfattere gir boka mindre preg av overføring av etablerte sannheter og gjør den mer åpen for kritikk. Dersom *læreplanmålene er tydelig beskrevet og bindingen mellom læreplanmål og tekst synliggjort* gir også dette et tydelig innblikk i hvorfor noe er valgt framfor noe annet. Det synliggjør den tradisjonelt sterke bindingen mellom læreplan og læreboktekst.

Å vurdere *om fagstoffet er korrekt* kan være en svært omfattende prosess. Viktigere er det at boka legger opp til en drøfting av hva «korrekt stoff» betyr (Kincheloe 2001: 128-133). Korrekt må i denne sammenheng bety «i samsvar med lærerens/kollegiets oppfatning av vitenskapsfagene». Det betyr at det under dette punktet også hviler en forutsetning om at fagstoffet ikke er direkte diskriminerende eller på annen måte i strid med vitenskapsfagene. Det kan være lurt å knytte vurderingen til fagområder det er pågående eller tradisjonell uenighet om. For samfunnsfagbøker kan det for eksempel være temaområder som terrorisme og likestilling. De fleste områder innenfor samfunnsfagene baseres på intersubjektive tilbøyeligheter. Sannhetskriteriet, eller om fagstoffet er korrekt, vil derfor kunne vurderes i ulik grad. På et felt som terrorisme vil det eksempelvis være mulig å framstille konflikten mellom israelere og palestinere med ulike vinklinger. Sannhetskriteriet vil derfor handle om å vurdere om

framstillingen er grundig, og om eventuelle kontroversielle årsaksforklaringer er tydeliggjort. *Om fagstoffet behandles grundig* er også en kvalitativ avveining det er vanskelig å sette konkrete retningslinjer på. Tar vi utgangspunkt i konfliktpresentasjoner er det viktigere at få konflikter presenteres grundig, enn at mange konflikter behandles. Grundig og dyptgående behandling av få emner kan være viktigere enn lett behandling av mange når elevene skal trenes i å se mening i kontekst og deretter ta egne beslutninger.

Det er videre bedre at tekstene er åpne enn lukkede. Åpne, ikke-konkluderende tekster vil i større grad enn lukkede gi eleven mulighet til å møte alternative forklaringer. Det gjør at eleven i større grad kan konkludere selv og ta stilling til sannhetsinnholdet. Denne ferdigheten er i så måte viktigere enn det bestemte budskapet. Vurderingen er knyttet til *språklig modalitet*. Modalitet har å gjøre med avsenderens holdning til gyldigheten i et utsagn (Knain 2002:15). Om læreboka presenterer konfliktfylte temaer med at «slik er det» i motsetning til «det er sannsynligvis slik» uttrykker helt forskjellige holdninger til faget og kriterier om sannhet. En kan si at svakere modalitet understreker lærebokas rolle som andrehåndskilde fra et ikke-positivistisk epistemologisk synspunkt. I denne sammenhengen: at svak modalitet er i tråd med kunnskapssynet innenfor et dannelsesperspektiv på samfunnsfag. Sterk modalitet (lukkede tekster) formidler en hegemonisk diskurs. Det betyr ikke at læreboka må være uten konklusjoner, men at det poengteres at disse konklusjonene er tilbøyelige. Det er ikke slik at læreboka er bedre jo svakere modalitet den beskriver fagstoffet med. Vurderingen går på om fagstoffet framstilles som objektivt og sant eller ikke. Skal en gjennomgå språket på denne måten i hele boka er det en svært omfattende prosess. I vurderingsarbeidet i skolen kan det være lurt å se på hvordan konflikter framstilles i læreboka.

Elevaktivisering

Skal elevene være aktive og undersøkende, bør læreboka oppfordre til aktivitet. Et viktig spørsmål er derfor *om læreboka inneholder et rikt tilfang av spørsmål og oppgaver til elevene*. Hva som utgjør et rikt tilfang er en kvalitativ vurdering opp til den enkelte lærer. En kan argumentere for at det er viktig for elevene selv å definere hvordan de vil jobbe med faget. Det handler om medbestemmelse over innhold og konstruksjon av kunnskap situert til eget hverdagsliv. Uansett fratar ikke oppgaver i læreboka elevene denne muligheten. Spesielt viktig blir et tilfang av åpne spørsmål og oppgaver dersom boka ikke dekker alle kompetansemålene i læreplanen. Da bør læreboka vise til de arbeidsområdene som elevene bør ta tak i på egenhånd. Det er også slik at oppgavene i læreboka ofte fungerer som veileder for elevenes selvstudium. Dette skjer hjemme og på skolen dersom det mangler lærer i en læringssituasjon. Også dersom tilstedeværende lærer mangler kompetanse i faget vil oppgavene være viktige veiledere for elevene.

I elevenes arbeid som forskere er det viktig at læreboka innbyr til ulike former kunnskapsdanning, fra ulike kunnskapskilder. Et annet sentralt spørsmål er derfor *om oppgavene varierer mellom reproduksjon (lukkede oppgaver) og konstruksjon av kunnskap (åpne oppgaver) fra ulike kunnskapskilder*. Dersom læreboka bare inneholder spørsmål tilknyttet egen brødtekst (oppsummeringsspørsmål), kan dette gi et inntrykk av lærebokas innhold som det eneste viktige i faget. Det kan også gi et inntrykk av innholdet som en gitt og sann kunnskap. Oppgaver som stiller spørsmål ved lærebokas framstilling, som peker på ulike vinklinger og kilder eller som det ikke finnes svar på i boka, skaper et mer helhetlig bilde av faget som del av en forskningstradisjon. Skal elevene lære hvordan mening skapes i kontekst må de ut å undersøke denne konteksten. Åpne oppgaver som ikke det finnes svar på i boka (og kanskje ikke i andre kilder heller), øker elevenes mulighet til å være med å skape meningsinnhold i faget. Det vil både kunne stimulere til at elevene bruker

grunnleggende metodekunnskap og begreper på temaer som har betydning for dem selv, og at elevene kan angripe arbeidet fra ulike utgangspunkt.

3.4.2 Motivasjon

Skal elevene motiveres til å arbeide med faget, må de oppleve arbeidet som meningsfull handling i en sosial kontekst. Det betyr at de må møte temaområder som har nærhet til deres egen hverdag, men også makroperspektiver som angår egne liv. De må ha medbestemmelse over innholdet, og kunne gjøre reelle valg i undervisningen. Det er viktig at elevene får diskutere hvorfor de går på skole i det hele tatt. Skal alle elever ha mulighet til å arbeide med et slikt samfunnsfag, må dessuten undervisninga være differensiert og tilpasset ulike mottakere. Skal læreboka følge opp dette bør den innby til en åpen, dialogisk og elevorientert leserolle. En slik leserolle tar utgangspunkt i elevens forståelse og spørsmål. Den er forsøkt pedagogisk tilrettelagt ved hjelp av eksempler, direkte henvendelse og metaforer. Brødteksten er variert og skrives ved hjelp av ulike sjangere. Den er i større grad argumenterende og forklarende enn informativ. Skal teksten motivere leseren må den dessuten være tydelig og skape forståelse. En tekst som er vanskelig å forstå vil neppe motivere til videre lesning.

Dialogisk, elevorientert og åpen leserolle

Bilder og illustrasjoner kan være en alternativ kilde til kunnskap (differensiering), og skape relasjoner mellom tekst og leser (ta utgangspunkt i leseren). Skal dette være mulig må læreboka inneholde *et rikt tilfang av bilder*. Som avgjørelsen om hva et rikt tilfang av oppgaver er, er dette en kvalitativ bedømming som gjøres av den enkelte lærer. Den forkunnskapen og forventningen vi har til illustrasjoner i lærebøker vil hjelpe oss å avgjøre om bøkene er rikt illustrert. En kvantitativ undersøkelse kunne sagt noe om normalstandarden for ulike bøker, men dette ville også kreve en kvantitativ gjennomgang av de bøker en skal vurdere, noe som er svært tidkrevende.

På samme tid er det ikke nok at det finnes bilder i boka. Som nevnt under arbeidsmetode bør *kilde* opplyses dersom bildet skal fungere som alternativ kilde og eleven skal kunne opptre som forsker. Det kan også være interessant å vite *hvor og når bildet er tatt, og hva motivet er*. Dersom bildet er retusjert eller manipulert forutsettes også dette opplyst. Slike opplysninger bør en finne i *bildeteksten*. På en annen side kan en hevde at et bilde uten bildetekst stimulerer fri tolkning og meningsdannelse. Dette forutsetter imidlertid at bildet kun fungerer som tillegg til tekst. Dersom bildet skal være en alternativ informasjonskilde og et differensierende element bør den nevnte informasjonen derfor være tilgjengelig. Av samme grunn bør *bilde og bildetekst være relatert til brødteksten og utdype den*. Skal bildene være en alternativ kunnskapskilde må de omhandle samme kunnskap som formidles i teksten.

Minst like viktig er det at bildene er tilpasset mottakeren. Både *bilder og tekst bør ta utgangspunkt i modelleseren, eleven*. Det handler om å knytte innholdet og forventninger i teksten til hva elevene kan fra før (Kincheloe 2001: 128-133). Dersom læreboka klarer å treffe eleven som tenkt modelleser, vil den ha større makt til å påvirke ham/henne. I denne sammenhengen er ikke det nødvendigvis noe negativt. At teksten øver makt over eleven betyr rett og slett at eleven tar til seg innholdet slik det er tenkt. Dette handler med andre ord om at teksten går i dialog med leseren og

nærmer seg hans/hennes hverdag. Jo mer eleven kan knytte fagstoffet i boka til egen hverdag, jo lettere er det å identifisere seg med det. At teksten har makt over leseren betyr altså ikke at den indoktrinerer et spesielt syn på verden eller faget. Det er ikke slik at en lærebok som ikke retter seg mot eleven som modelleser ikke kan formidle kunnskap. De fleste oppslagsverk er nettopp tekster som elevene aktivt oppsøker på jakt etter kunnskap, men som har en mye lavere tilpasningsgrad til brukergruppen. Oppslagsverkene innbyr ikke til sammenhengende lesning, og oppfyller derfor ikke kravet om å motivere elevene til videre arbeid. Læreverk som ikke retter seg tydelig mot eleven vil kanskje i større grad fungere som oppslagsverk.

Læreboka bør derfor være utformet slik at ikke enkeltgrupper blir satt utenfor den konteksten læreboka skaper. Samtidig må den skape en arena eleven kjenner seg igjen i. Å forklare begrepet makt med eksempelet foreldre-barn i forhold til USA-Japan, gir to helt forskjellige utgangspunkt for forståelse. Ideelt sett bør et slikt begrep forklares på mange måter, men dersom en skal velge et utgangspunkt bør en bruke de som står nærmest modelleseren. Dersom figuren Ahmed i læreboka alltid jobber som vaskehjelp, stenger man enkelte målgrupper ute, og man formidler et karikert bilde på samfunnet. En tekst som forklarer begrepet «variabel» med «faktor», forutsetter på sin side at leseren kjenner begrepet «faktor». Forventningen til forkunnskaper er enda høyere dersom «variabel» ikke forklares i det hele tatt. Læreboka bør med andre ord rette seg mot den aldersgruppen elevene er i, her: ungdom. Innenfor denne aldersgruppen bør boka ta hensyn til at ungdommer er forskjellige og tilby et mangfold av ungdommelige leseroller. Dette medfører at det er vanskeligere å vurdere lærebøkene jo større målgruppa er. I vurderingen bør derfor avveiningen knyttes til kjente elevgrupper. *Henvender boka seg til både gutter og jenter? Henvender boka seg til både etnisk norske og ikke-etnisk norske elever? Henvender boka seg til elever med gode faglige forkunnskaper og elever uten?* Det kan også være andre relevante elevgrupper å vurdere læreboka i lys av. De nevnte elevgruppene vil være aktuelle i de fleste undervisningsrom i Norge.

Et viktig spørsmål er derfor *om bilder, lærestoff og eksempler har høy aktualitet for de nevnte elevgruppene*. Denne aktualiteten knytter seg til flere faktorer. *Aktualitet i tid* handler om i hvilken grad stoffet er nytt. Tenker vi tilbake på grunnskoledagene kan nok de fleste av oss huske lærebøker der bildene virket forhistoriske. Selv om temaet fortsatt var aktuelt ble vi sittende å more oss over latterlige frisyrer eller klær. Omtalen av ungdom kunne bli relativt distansert fra oss selv når personene som illustrerte ungdom i boka lignet karikerte figurer fra forrige tiår. På samme måte vil temaer forandre seg med tida. En samfunnsfagsbok som i dag omtaler «den spennende nyvinningen SMS» vil relativt raskt forkastes som reliabel kilde av ungdom. Aktualitet i tid er relevant for alle elevgrupper.

På lignende måte er disse teksten knyttet til *aktualitet i rom*. Jo nærmere vi kan knytte teksten til oss, jo sterkere anledning har den til å påvirke. Lignende tanker benytter mediene hver dag for å selge oss stoffet sitt. Omtaler av gjengvold i Fredrikstad virker sterkere på ungdom fra Fredrikstad, enn omtaler av masseslagsmål fra WTO-konferansen i Seattle. Det vil alltid kunne finnes unntak, men det er sannsynligvis fordi noen elever opplever WTO-konferansen i Seattle som aktuell av andre årsaker (onkel John bor i Seattle, eleven er nestleder i Attack, Kråkerøy). En lærebok som bare bruker eksempler med gutter i hovedrollen vil på lignende måte ikke fenge jentene like godt. For det tredje er det interessant å vurdere hva slags *livsfase* temaområdene henvender seg til. For 16-årige elever vil temaer som sex, mopedlappen, øvelseskjøring med bil, båtførerprøven, mobiltelefoner og vennskap sannsynligvis ha større betydning for deres liv enn pensjon og dansebandgallaer.

Også layout og språk kan rette seg mot ulike typer modellesere. En fagorientert layout er statisk og tilbyr få andre kilder til kunnskap enn faktabasert brødtekst. En elevorientert layout er variert og tilbyr oppgaver, farger, uthevinger, tekstbokser, bilder, oppslagsdel osv. Ved vurdering av layout i denne sammenhengen bør læreren ta stilling til om sideoppsettet tilbyr variasjon. Det kan sammenliknes med det Askeland (2003:169) omtaler som en *hypertekstuell og multimodal layout* vs den

tradisjonelle boksiden. Dersom *språket* er dialogisk tar også det utgangspunkt i en tenkt lesers situasjon. En måte å «avsløre» dette på er å lete etter *direkte henvendelser til leseren*. Det betyr altså at teksten henvender seg til et «du» eller «vi».

Framstillingsformen i en dialogisk tekst vil også preges av å være *fortellende/skildrende eller argumenterende/forklarende*. Den fortellende formen innebærer bruk av *ulike sjangere, spesielt fortellingen*. *Analyse av språket på mikronivå* kan hjelpe oss å se om teksten er argumenterende. En slik analyse er derimot svært tidkrevende og kan bare brukes dersom man har kunnskap om metoden.

I den grad valgene bak innholdet i boka er eksplisitt begrunnet, innbyr også dette til en åpen og elevorientert leserolle. Forfatterne av læreboka gir uttrykk for hvorfor læreboka er som den er, enten det gjelder *stoffutvalget, rekkefølgen av lærestoffet eller forskjellen mellom teksttyper*. Denne begrunnelsen finnes som regel i et forord og/eller ved hjelp av henvisning til læreplanmål. Forskjellige teksttyper gir også anledning til differensiering, og kjennskap til tenkt bruksmåte gir større anledning til å benytte seg av denne differensieringen. At leseren selv kan velge om hun vil ta hensyn til slike forklaringer er også et differensierende prinsipp.

Også arbeidsoppgavene kan innby til variasjon og tilpasset opplæring for elevene. Ikke alle elever vil ha evne og/eller motivasjon til å definere oppgaver selv. Da vil det være positivt at læreboka veileder eleven til hva han/hun kan jobbe med. Åpne oppgaver er differensierende i seg selv (mulighet til forskjellige typer svar). Samtidig vil det være viktig for mange elever å føle mestring gjennom å vite at de har besvart en oppgave riktig. Da er ikke åpne oppgaver like gode. Ved å bruke både åpne og lukkede oppgaveformer (der svaret er gitt i boka) stimulerer læreboka til differensiering. Ved først å arbeide med lukkede oppgaveformer, kan dette virke eksemplifiserende og veilede elevene i møtet med åpne oppgaver. Åpne oppgaver bør peke på variasjon mellom kunnskapskilde, tema, metode og forklaringer. Et *rikt tilfang av varierte oppgaver* vil derfor både kunne gi grunnleggende fagforståelse samtidig som det kan stimulere til motivasjon. En viktig motivasjonsfaktor kan også

være at boka påpeker muligheter for *ulike organiseringsformer og sluttprodukter*. Elvene og læreren står fritt til å følge eller ikke følge den anbefalingen lærebokas lærerstemme gir. Men forslag gir større anledning til variasjon og differensiering.

Tydelighet og forståelse

Skal læreboka motivere til videre arbeid bør den kunne karakteriseres som en god formidler. En tilpasset og differensiert opplæring er avhengig av at læreboka hjelper elevene til lettest mulig å forstå innholdet. Det er viktig *at språket er korrekt*. Det handler i overveiende grad å konstatere at språket er leselig og ikke forstyrrende fullt av feil. Mange språklige feil kan ødelegge elevenes motivasjon for å lese videre, på samme tid må vi kunne stole på at forlagene har tatt korrekturlesningen på alvor.

Et mye viktigere punkt for at læreboka skal kunne formidle grunnleggende fagforståelse, er at det *ikke er for høy vanskelighetsgrad på språket*. Korte setninger med enkle ord er nødvendigvis ikke lettere å forstå. Det viktigste er at leseren kan følge forklaringen i teksten. Ny informasjon må følge etter og baseres på kjent informasjon (tema/rema). Hvor inngående en vil gjøre analysen avhenger av kunnskaper og tidsmessige ressurser. Det kan være lurt å se på tema/rema-bindinger i tilknytning til grunnleggende begreper. Hvordan forklares for eksempel «kultur» i de ulike lærebøkene? Hvordan bygger ny kunnskap på kjent kunnskap i setninger og avsnitt? Analyser på setningsnivå er tidkrevende, men kan gi mye informasjon om den enkelte lærebok. *Språket bør videre være variert med bruk av konkretiseringer og metaforer*. Nye og fremmede ord bør tydelig forklares med kjente ord. Læreboka kan lede leseren på vei ved å ha *en tydelig innholdsfortegnelse, stikkordregister og oppslagsdel*. Den kan *forklare og utheve vanskelige/sentrale ord i marg og brødtekst*. Boka kan videre lage *en fast struktur for hvordan kapitlene er bygd opp*, sidene bør skille tydelig mellom brødtekst, fiksjonstekster, faktarammer, oppgaver og andre ulike presentasjoner av fagstoffet. *Overskriftene bør fungere som et stikkordregister for brødteksten*. Ved å vurdere og gjennomgå overskriftene bør leseren kunne danne seg

et bilde av hva kapitlet handler om. *Presentasjonen av stoffet bør følge en logisk rekkefølge*. Hva som er logisk må avgjøres av den som vurderer, men det innebærer at fagstoff som naturlig hører sammen presenteres på samme sted. Presenteres begrepet *kulturrelativisme* først i boka er det underlig og forvirrende om *etnosentrisme* kommer til slutt. Rekkefølgen kan presenteres i mange ulike logiske sammenhenger, enten det går fra individ til verdenssamfunn eller fra teori til metode til empiri. Johnsen (1997:204) påpeker dessuten at *en helhetlig tematisk tilnærming* kan hjelpe eleven med å orientere seg i faget og motivere til videre lesning. I en samfunnsfagbok kan det for eksempel innebære at man plasserer alle emner innenfor en ramme av demokrati, makt eller solidaritet.

3.4.3 Oppsummering av kategorier og prioritering av kriterier

Under punkt 3.4.1 og 3.4.2 har vurderingskriteriene blitt kategorisert slik:

Grunnleggende fagforståelse	Motivasjon
<p>1. Arbeidsmetode og begrepsforståelse</p> <ul style="list-style-type: none"> • gjennomgår metode og sentrale begreper • oppgir kilde for bilde og tekst • forfatterne er synlige • åpent språk • fagstoffet er korrekt • fagstoffet behandles grundig 	<p>1. Dialogisk, elevorientert og åpen leserolle</p> <ul style="list-style-type: none"> • rikt tilfang av bilder • bildetekster; hvor, når, hva • bildene er relevante/utdyper teksten • bilde, tekst og eksempler har høy aktualitet (tid, rom, livsfase) for elev • layout er elevorientert • språket er elevorientert • rikt tilfang av oppgaver • oppgaver med både reproduksjon og konstruksjon • oppgaver tilknyttet ulike kunnskapskilder • eksplisitt begrunnet oppbygning
<p>2. Elevaktivisering</p> <ul style="list-style-type: none"> • rikt tilfang av oppgaver • oppgaver med både reproduksjon og konstruksjon • oppgaver tilknyttet ulike kunnskapskilder 	<p>2. Tydelighet og forståelse</p> <ul style="list-style-type: none"> • korrekt språk • lav vanskelighetsgrad • inneholder innholdsfortegnelse, stikkordregister og oppslagsdel • markerte ordforklaringer i marg eller brødtekst • fast sidestruktur • overskrifter oppsummerer avsnitt • logisk rekkefølge av tema

Alle de ulike vurderingskriteriene kan brukes, men ved å velge ut noen kriterier fra hver hovedkategori vil alle hovedpunktene være representert i vurderingsmodellen.

Dette utvalget gjøres med hensyn til hvor viktig kriteriet antas å være, hvor lang tid det tar å gjennomgå og hvor mye kunnskaper det krever av den enkelte vurderer.

Under *arbeidsmetode og begrepsforståelse* vil jeg velge ut om boka gjennomgår sentrale begreper og metode og om de oppgir kilde for bilder og tekst. Dette er kriterier som er sentrale i et kritisk dannelsingsperspektiv på samfunnsfag, samtidig som det er relativt raskt å gjennomgå. Ved å gjennomgå hvordan læreboka behandler noen konkrete konflikter vil jeg også undersøke *hvor åpent språket er og om fagstoffet behandles grundig*.

I tilknytning til *elevaktivisering* vil jeg undersøke om oppgavene tilknyttet et kapittel både etterspør *reproduksjon og konstruksjon av kunnskap*. Jeg vil også se på hva slags *kunnskapskilde* de forutsetter. Disse punktene sier mer om innhold og arbeidsmetode i faget, enn antall oppgaver, og de har også sammenheng med om boka innbyr til *en dialogisk, elevorientert og åpen leserolle*. Sentralt under dette punktet er også spørsmålet om *bilder, tekst og eksempler* har høy aktualitet. *Aktualitet i tid* er sentralt for alle elevgrupper og derfor spesielt interessant å undersøke. For å undersøke aktualitet i forhold til ungdom som gruppe, velger jeg også å se på *aktualitet av eksempler til livsfase*. Jeg ønsker videre å undersøke om lærebøkene har *et rikt tilfang av bilder*. Graden av illustrasjoner er ofte kommentert av både elever og anmeldere, og har en sentral plass i den elevorienterte læreboka. For å knytte *teksten* til leserollen velger jeg å se etter *direkte henvendelser til leseren og bruk av fortellingen som sjanger*.

Under tydelighet og forståelse mener jeg vanskelighetsgrad står svært sentralt fordi det tar for seg elevens mulighet til å forstå stoffet. Jeg velger å undersøke tema/rema-bindinger i tilknytning til noen sentrale begreper. Jeg vil også undersøke om disse begrepsforklaringene er tydelig markert i brødteksten eller i marginen. Som et siste punkt i vurderingsmodellen vil jeg undersøke om overskriftene i tilknytning til et

kapittel oppsummerer avsnittene på en slik måte at de fungerer som stikkord for innholdet.

3.5 En vurderingsmodell

Høy verdi på spørsmålene under øker lærebokas samsvar med undervisning basert på et kritisk dannelsesperspektiv på samfunnsfag. Spørsmålene (utenom 1b) kan knyttes til ett enkelt kapittel (forskjellige bøker, samme tema).

1. Innføring i grunnleggende fagforståelse
 - a) I hvilken grad gjennomgår boka sentrale begreper i faget?
 - b) I hvilken grad gjennomgår boka kvalitativ og kvantitativ metode?
 - c) I hvilken grad oppgir boka kilder for bilder og tekst?
 - d) Hvor åpent er språket (preget av svak modalitet) i tilknytning til konflikter?
 - e) Hvor grundig behandles konflikter (oppgis konfliktens tema, aktører, aktørstandpunkt, årsak, maktmidler, løsningsmetode og konsekvenser)?
2. Oppfordring til aktivitet
 - a) I hvilken grad etterspør oppgavene både reproduksjon og konstruksjon av kunnskap?
 - b) I hvilken grad knytter oppgavene seg til ulike kunnskapskilder?
3. Dialogisk, elevorientert og åpen leserolle
 - a) Hvor høy aktualitet i tid har bilder, tekst og eksempler?
 - b) I hvilken grad er eksempler knyttet til ungdommers livsfase?
 - c) I hvilken grad har læreboka et rikt tilfang av bilder?
 - d) I hvilken grad er det direkte henvendelser til leseren i teksten?
 - e) I hvilken grad brukes «fortelling» som alternativ sjanger?
4. Tydelig og forståelig budskap
 - a) I hvilken grad følger ukjent kunnskap etter kjent kunnskap (tema/rema-bindinger) ved forklaring av grunnleggende begreper?
 - b) I hvilken grad er sentrale begreper markert i brødtekst eller marg?
 - c) I hvilken grad oppsummerer overskriftene avsnittene?

4. Kvalitativ empirisk utprøving

«Samfunnsfag» (Notaker 2006) er utgitt i tilknytning til kunnskapsløftet høsten 2006 av Gyldendal forlag. Forfatterne er Henry Notaker og Johs Totland. Bokas omfang er på 290 sider mellom permene. «Fokus. Samfunnsfag» (Haraldsen 2006) er også utgitt i tilknytning til kunnskapsløftet høsten 2006, men av Aschehoug forlag. Forfatterne er Mette Haraldsen og Jostein Ryssevik. Bokas omfang er på 288 sider mellom permene.

Jeg har valgt å knytte vurderingen til kapittelet «Fred og sikkerhet» (68-93) i «Samfunnsfag» som tar for seg temaene makt, konflikt, konfliktløsning, terrorisme, norsk sikkerhetspolitikk og de internasjonale samarbeidsorganisasjonene NATO og FN. Dette samsvarer med kapittelet «Fred på jord?» (231-245) i «Fokus», men maktbegrepet behandles under «Verdenssamfunnet» (226-229) og FN som fredsbevarende organisasjon behandles i kapittelet «Internasjonalt samarbeid» (247-252). For å kunne sammenligne vurderingene vil jeg også ta med disse sidene. Utdragene er henholdsvis på 26 sider fra «Samfunnsfag» og 25 sider fra «Fokus».

4.1 Innføring i grunnleggende fagforståelse

4.1.1 I hvilken grad gjennomgår boka sentrale begreper i faget?

Jeg velger å undersøke om bøkene gjennomgår begrepene *makt*, *konflikt*, *fred*, *terrorisme*, *sikkerhetspolitikk* og *intervensjon*. Dette er alle sentrale begreper som har nær sammenheng med de nevnte temaene.

«Samfunnsfag» gjennomgår begrepet «makt» på side 70, og beskriver det med «evnen til å få gjennomført det en ønsker». I forklaringen beskrives ulike former av makt som politisk, militær, økonomisk og kulturell. Forfatteren skriver også at «krig er den tydeligste formen for utøvelse av makt. «Konflikt» beskrives på side 72 som «det som

oppstår når to eller flere parter er uenige om hvordan de skal fordele bestemte goder». Videre beskrives både interessekonflikt og verdikonflikt. «Fred» er definert med Røde kors beskrivelse på side 80. Her inkluderes både fravær av krig, frivillig samarbeid og rettferdig fordeling som en del av fredsbegrepet. «Terrorisme» beskrives med følgende kjennetegn på side 82: 1. Terroristene bruker uakseptable, ulovlige, kriminelle metoder. 2. De retter seg mot uskyldige sivile og 3. de tar sikte på å spre frykt. «Sikkerhetspolitikk» er beskrevet på side 85 som «politikk som tar sikte på å sikre landets innbyggere mot angrep fra en fremmed makt eller andre farer utenfra». Målet er å opprettholde selvstendighet og suverenitet. Under gjennomgangen av NATO knyttes også trusselbildet til økonomi og økologi, men dette er ikke direkte knyttet til definisjonen av sikkerhetspolitikk. Begrepet «intervensjon» beskrives i tilknytning til «humanitær intervensjon» på side 91. Avsnittet diskuterer FNs rolle i forhold til en stats indre anliggende, men uttrykket defineres som «å gå inn med militære styrker i krigsområder for å beskytte hjelpesendinger og sivilbefolkningen».

«Fokus» gjennomgår begrepet «makt» på side 226, og beskriver det som «å være i stand til å få andre til å handle annerledes enn de ville ha gjort om de fikk bestemme selv». Også her nevnes militær og økonomisk makt, men ikke kulturell og politisk makt. «Konflikt» beskrives ikke i kapittelet, men både interessekonflikt og verdikonflikt behandles på side 97 i tilknytning til beskrivelsen av politisk strid. De to skilles fra hverandre i beskrivelsen (kamp om goder vs. kamp om mål, idealer og livssyn). Fredsbegrepet defineres og diskuteres ikke i «Fokus». «Terrorisme» beskrives som «aksjoner der grupper tyr til voldelige midler for gjennom frykt å fremme en bestemt politisk sak» på side 236. Men forfatterne tar også opp at det er stor uenighet om hvordan begrepet skal forstås. «Sikkerhetspolitikk» er beskrevet på side 241 som «de tiltak et land setter i verk for å sikre sitt geografiske område og sin befolkning mot ytre fiender». I den videre diskusjonen utvides begrepet med spørsmål rundt kriminalitet, fattigdom, brudd på menneskerettigheter, miljøproblemer og terror.

Innholdet i begrepet intervensjon tas opp under behandlingen av FNs rolle i fredsbevarende arbeid, men begrepet brukes ikke.

Alt i alt definerer «Samfunnsfag» flere av de valgte begrepene enn «Fokus» og kommer av den grunn best ut på dette punktet. Dette vil selvfølgelig kunne avhenge noe av hvilke begreper en velger. At «Fokus» ikke bruker ordet «intervensjon» kan være et forsøk på å ikke bruke for mange fremmedord, allikevel vil jeg hevde at begrepet beskriver en handling som er sentral i faget. Svakere er det at «Fokus» ikke diskuterer fredsbegrepet. Dette er et velkjent begrep, men innholdet er ikke gitt av seg selv. Samtidig er definisjonene av konflikt et eksempel på at «Fokus» kan sies å være mer presis enn «samfunnsfag» i forhold til enkelte definisjoner. «Uenighet om fordeling av goder» er først og fremst en interessekonflikt slik «Fokus» beskriver det, og kan være en noe uklar overordnet definisjon på konflikt («Samfunnsfag»). Se også sammenlikning av begrepene «makt» og «sikkerhetspolitikk» under 4.4.1.

4.1.2 I hvilken grad gjennomgår boka kvalitativ og kvantitativ metode?

Ingen av bøkene gjennomgår metodiske ferdigheter. Verken kvalitativ eller kvantitativ metode er nevnt. «Samfunnsfag» gjennomgår derimot en kort beskrivelse av meningsmålinger, representative utvalg, feilmarginer og statistikk (12-14).

4.1.3 I hvilken grad oppgir boka kilder for bilder og tekst?

I begge bøkene er det publisert en bildeliste på hva som er kildene for bildene, men verken i «Fokus» eller i «Samfunnsfag» er det opplyst hva slags kilder forfatterne har brukt for å forfatte innholdet. Ved plansje som viser FNs fredsbevarende operasjoner er også FN opplyst som kilde på side 252 i «Fokus». En lignende plansje i «Samfunnsfag» (s. 92) har heller ikke denne opplysningen.

4.1.4 Hvor åpent er språket (preget av svak modalitet) i tilknytning til konflikter?

«Den første Irak-krigen begynte da Irak angrep Kuwait i 1990, noe som var et brudd på folkeretten.» Beskrivelsen av den første Irak-krigen i «Samfunnsfag» (s. 70) må sies å være skrevet med sterk modalitet. Utsagnet leverer ingen tvil om at krigshandlingen var i strid med folkeretten, og elevene har i utgangpunktet ikke mulighet til å vurdere dette selv. Modaliteten er noe svakere når det gjelder den andre Irak-krigen (s. 71): «Den andre Irak-krigen, som begynte med USAs angrep i 2003, hadde ikke FNs støtte, og den ble derfor sett på som et brudd på folkeretten.» I dette utsagnet fraskriver forfatteren seg ansvaret for å se krigen som et brudd på folkeretten. Bedømmingen er lagt i munnen på andre; «ble derfor sett på som et brudd». Utsagnet levner noe av avgjørelsen opp til eleven. På samme måte omtaler bildeteksten på side 71 at «terrormistenkte fanger har blitt utsatt for tortur på Guantanamo ifølge humanitære organisasjoner». Også her er påstanden lagt i noen andres munn enn forfatteren. Den andre Irak-krigen kunne man samtidig ha omtalt krigen som at: «den startet da USA måtte forsvare seg mot Irakiske trusler...». Aktøren som starter krigen er her USA, fordi USA angriper Irak. Dette er ikke samme retorikk som de amerikanske myndighetene brukte da de rykket inn i Irak i 2003. Utsagnet må derfor også kunne sies å være preget av sterk modalitet.

På side 76 gis eksempler på hvorfor kriger oppstår. I denne sammenheng brukes for eksempel konflikten i Nord-Irland og Bosnia som eksempler på religiøse konflikter. Samtidig skriver forfatteren at «Ofte er det forskjellige problemer som er vevd sammen» og at «det ofte er mer enn en årsak til striden». Forfatteren gir elevene mulighet til å vurdere selv, og avsnittet er preget av svak modalitet. Den andre Irak-krigen omtales videre på side 76. Årsakene til krigen blir her beskrevet tydeligere enn på side 71:

«Irak ble mistenkt for å arbeide med framstilling av masseødeleggelsesvåpen. Utsendinger fra FN undersøkte saken, men fant ikke noe bevis. USAs regjering ville ikke tro på dette og ønsket å gå til krig mot Irak, men fikk ikke godkjenning av FN. Sammen med noen soldater fra Storbritannia og noen andre land angrep amerikanske styrker Irak i 2003.»

Det kunne vært svært interessant å sammenligne denne beskrivelsen med en samfunnsfag- eller historiebok fra USA. Heller ikke i dette utsagnet levner forfatteren tvil om at USA brøt folkeretten da de *angrep* Irak. Dette gjenspeiler ikke den internasjonale diskusjonen rundt konflikten og generelt om humanitære invasjoner. For på samme tid som forfatteren skriver at «en annen konflikt med mange ulike årsaker er krigen i Irak», så beskrives krigen her som et resultat av at USA ikke ville tro på FNs utsendinger. Det er altså ikke slik at de ikke trodde dem, de *ville* ikke tro dem. Aktøren USA tillegges på denne måten andre motiver enn jakten på masseødeleggelsesvåpen. Samtidig nevner ikke forfatteren hva disse andre motivene eller årsakene kunne være, som spørsmål rundt human intervensjon, beskyttelse av strategiske ressurser/områder, personlige feider osv. Beskrivelsen er preget av sterk modalitet fordi forfatteren tar få forbehold. Den pågående konflikten i Irak er derimot beskrevet som et resultat av flere årsaker på side 78. Her lister forfatteren opp årsakene som storpolitiske, etniske, religiøse og økonomiske, og beskriver disse. Her gir altså læreboka eleven et mer sammensatt bilde av konflikten, og er preget av langt svakere modalitet.

I «Fokus» omtales angrepet på World Trade Center på side 236. Forfatterne skriver at «Ingen hadde trodd at utenlandske terrorister med så enkle midler skulle kunne ramme viktige symboler i hjertet av USA.» Utsagnet er preget av sterk modalitet. Det var faktisk *ingen* som hadde trodd at noe slikt kunne skje. I det videre avsnittet behandles begrepet terrorisme, men årsak og virkning blir ikke knyttet til 11. september-aksjonen. På side 237 skriver de at «Med FNs støtte gikk amerikanske og europeiske styrker kort tid etter til angrep på Afghanistan, fordi de mente at Osama bin Laden, lederen for den islamske terrororganisasjonen Al Quaida, som antakelig stod bak angrepene, skjulte seg i landet.» Som forfatterne av «Samfunnsfag»

diskuterer ikke forfatterne av «Fokus» den amerikanske retorikken. Det er også her USA (og europeiske styrker) som angriper, ikke forsvarer. Årsakene til konflikten er ensidig rettet mot målet om å finne Osama bin Laden, og eventuelt andre årsaker utelukkes. Videre skriver forfatterne at «USA brukte også tilknytningen til internasjonal terrorisme som ett av flere argumenter for å gå til krig mot Irak i 2003.» Amerikanerne er fortsatt den handlende aktør, men årsakene er mer nyansert. Samtidig beskrives det heller ikke her andre årsaker enn bekjempelsen av terror. Også når det gjelder resultatene av «krigen mot terror» er forfatterne skråsikre i sin argumentasjon. «Krigen mot terror har på ingen måte klart å stoppe nye terrorhandlinger», står det på side 237. Selv om det har forekommet mange terrorhandlinger de siste årene, betyr jo ikke det at initiativene i krigen mot terror ikke har virkning. På samme side kommenteres gisselsituasjonen i Nord-Ossetia i 2004. Den beskrives som «en av de mest grusomme terrorhandlinger verden har sett». Forfatterne skriver at «330 mennesker, over halvparten barn, ble drept da politiet gikk til aksjon... gisseltakerne var opprørere fra Tsjetsjenia.» Her knyttes drapene til politiets aksjon, og gisseltakerne omtales som opprørere, men ikke terrorister. Dette kan reflektere noe av den internasjonale diskusjonen rundt aksjonen, men denne diskusjonen kommer ikke tydelig fram i beskrivelsen. I det hele er alle disse konfliktene preget av sterk modalitet. Korte bestemte beskrivelser levner lite av diskusjonen og avgjørelsene til elevene.

Begge lærebøkene ser ut til å være preget av relativt sterk modalitet i omtalen av konflikter. Flere utsagn er relativt bastante, og eleven får få muligheter til å trekke konklusjoner selv. I «Fokus» kan denne sterke modaliteten være et resultat av svært korte konfliktomtaler.

4.1.5 Hvor grundig behandles konflikter (oppgis konfliktens tema, aktører, aktørstandpunkt, årsak, maktmidler, løsningsmetode og konsekvenser)?

Som nevnt i 4.1.4 er det flere av konfliktomtalene som er preget av sterk modalitet.

Dette har kanskje mye med hvor grundig lærebøkene omtaler de aktuelle konfliktene å gjøre. Skjematisk kan deres behandling av konflikter i oppsummeres slik:

Konflikt	Tema	Aktører	Aktør-standpunkt	Årsak	Maktmidler	Løsningsmetode	Konsekvenser
S: Irak 1990	Ja	Delvis			Delvis	Delvis	
S: Irak 2003	Ja	Ja		Delvis			Ja
S: Guantanamo	Ja	Delvis					
S: Irak «Borgerkrig»	Ja	Ja	Ja	Ja			
F: 9/11		Delvis					Delvis
F: Afghanistan	Ja	Delvis	Delvis	Ja			
F: Nord-Ossetia	Delvis	Delvis			Delvis	Delvis	Delvis

Det er altså «Samfunnsfag»s behandling av den interne konflikten i Irak etter Irak-krigen i 2003 som omtales mest grundig (s. 78). Men også i denne behandlingen er momenter som løsningsforslag, maktmidler og konsekvenser utelatt. Elevene får ikke input fra boka på hvordan denne konflikten kan få følger videre. Samtidig er denne behandlingen relativt grundig i motsetning til de fleste andre konfliktene som beskrives. I tilknytning til den interne konflikten i Irak har elevene et godt grunnlag å diskutere videre på. De fleste andre konfliktene er kort og nesten karikert omtalt.

Forfatterne av «Fokus» bruker konflikten i Afghanistan som en delvis konsekvens av terrorangrepet på World Trade Center (s. 237). De beskriver at konflikten var et resultat av jakten på Osama bin Laden, og at det var amerikanske og europeiske styrker som rykket inn. Samtidig står det ikke noe om hvem de egentlig kriget mot, eller hvordan de gjorde det. Kun et aktørstandpunkt er nevnt, og kun en årsak er nevnt. Det er kanskje mest bekymringsfullt at aktørstandpunkt er utelatt i de fleste konfliktbeskrivelsene. Skal elevene kunne forske selv og gjøre seg opp egne meninger, bør de i det minste få et innblikk i hva de ulike aktørene i konflikten mener. Det må også kunne sies å være kritikkverdig at forfatterne av «Fokus» ikke nevner noe om hva som kunne ligge bak angrepet på World Trade Center. Verken tema eller årsaker diskuteres.

Begge bøkene beskriver konflikter som har sammenheng med hverandre. Samtidig skriver de svært sparsomt om hver av de enkelte konfliktene som nevnes. I den grad en av bøkene skiller seg ut, er det «Samfunnsfag»s beskrivelse av den interne konflikten i Irak.

4.2 Oppfordring til aktivitet

4.2.1 I hvilken grad etterspør oppgavene både reproduksjon og konstruksjon av kunnskap?

I «Samfunnsfag» er oppgavene til kapittelet listet opp på side 93. De er delt inn i tre kategorier: oppsummeringsspørsmål, diskusjonsoppgaver og arbeidsoppgaver.

Oppsummeringsspørsmålene er typisk reproduserende oppgavetyper der hovedspørreordet er «hva». Her er det spørsmål som: «Hva er et kjennetegn på makt?», «Hva er folkeretten?» og «Hvor mange land sitter i FNs sikkerhetsråd?» Oppgavene krever kun at eleven finner fram til der svaret er skrevet. Det er i alt 12

slike spørsmål. Det er videre listet opp 4 diskusjonsoppgaver. Diskusjonsoppgave 2 lyder slik:

I FNs generalforsamling har alle én stemme. Er dette riktig? Eller bør det gjøres forskjell på store og små land, på land som betaler mye til FN og land som betaler lite, på demokratier og diktaturer?

For å svare på dette spørsmålet må elevene selv vurdere hva som er riktig. Det finnes ingen standardløsning, og oppgaven krever en viss konstruksjon av kunnskap. Alle de fire diskusjonsoppgavene har denne egenskapen. Arbeidsoppgaven er tilknyttet massemedienes omtale av Nobels fredspris, og er delt opp i fire underpunkter. Det første spørsmålet etterspør om massemediene får fram nobelkomiteens begrunnelse og kan i utgangpunktet besvares med «ja» eller «nei». De videre underpunktene stiller høyere krav til egenvurdering fra eleven. Det siste spørsmålet lyder: «Stemmer avgjørelsen med din egen oppfatning av fred og fredsarbeid?», og utfordrer eleven til å danne egne meninger. Det er tydelig at forfatterne selv skiller mellom reproduksjon (oppsummeringsspørsmålene) og konstruksjon (diskusjonsoppgaver og arbeidsoppgaver) av kunnskap.

Også i «Fokus» er oppgavene listet opp på siste side i kapittelet (245). Forfatterne har her valgt å dele dem inn i to typer: «Test deg selv» og «Oppgaver». «Test deg selv»-oppgavene er spørsmål som: «Nevn noen vanlige årsaker til at det oppstår krig» og «Hvordan har synet på sikkerhetspolitikk forandret seg de senere årene?» Dette er oppgaver uten fasitsvar og er langt i fra så reproduserende som oppsummeringsspørsmålene i «Samfunnsfag». Det er i alt 6 slike oppgaver og oppgave nummer 3 lyder slik: «Hvorfor er det afrikanske kontinentet særlig utsatt for etnisk baserte borgerkriger?» Et slikt hvorfor-spørsmål kan besvares med uendelig lange diskusjoner, og krever sågar at eleven inntar et eller annet standpunkt i forhold til det. Det er videre listet opp 4 oppgaver. Disse er i enda større grad rettet mot at eleven må bruke seg selv og sin vurderingsevne og oppfordrer dermed til konstruksjon av kunnskap. Når eleven skal «drøfte påstanden: «terrorisme kan forsvares i

situasjoner der et folk er blitt undertrykt over lang tid» er det umulig å finne et fasitsvar. Eleven må se på ulike løsninger og sette dem opp mot hverandre. Oppgavetyperne vitner om at forfatterne er mer opptatt av kunnskapskilde enn av skillet reproduksjon/konstruksjon. Enkelte elever vil nok savne de aller enkleste oppgavetyperne med korrekte fasitsvar. Forfatterne av «Fokus» legger i tillegg til disse oppgavene opp til et større arbeid for elevene. På side 243-244 er det beskrevet et elevprosjekt. Elevene oppfordres til å opprette en nettside der de beskriver ulike internasjonale konflikter og gir løsningsforslag. Elevene må beskrive konfliktens tema, aktører, aktørstandpunkt, årsak og maktmidler og foreslå løsningsmetode. Arbeidet etterspør dermed mye av det forfatterne selv utelater i sine konfliktbeskrivelser (4.1.5). Elevene oppfordres til å beskrive og vurdere, og dermed både reprodusere og konstruere kunnskap.

Helhetlig opplever jeg skillet i «Samfunnsfag» som tydeligere enn i «Fokus». Det betyr ikke at «Fokus» nødvendigvis er dårligere på dette punktet, fordi mange av spørsmålene kan besvares på ulike nivåer. Samtidig savner jeg de helt enkle oppgavetyperne for de svakeste elevene. «Fokus» styrker sin posisjon med den tematiske konfliktoppgaven. Ved å gjennomføre et slikt prosjekt vil elevene måtte sette seg inn i de mange ulike sidene ved en konflikt, samtidig kan det være et problem at læreboka ikke går foran som et godt eksempel i sine konfliktbeskrivelser.

4.2.2 I hvilken grad knytter oppgavene seg til ulike kunnskapskilder?

Oppsummeringsspørsmålene i «Samfunnsfag» er direkte knyttet opp til brødteksten i kapittelet. De summerer nettopp opp innholdet i mange av avsnittene elevene skal ha lest, og elevene trenger bare å bruke boka for å besvare dem. Diskusjonsoppgavene er først og fremst vurderings-/verdispørsmål der eleven må bruke seg selv og sin erfarte kunnskap for å gi et svar. I tilknytning til disse er kan det i større grad være aktuelt for eleven å søke kunnskap i andre kilder. Arbeidsoppgavene er direkte tilknyttet andre

kilder, aviser. Oppgaven krever at elevene leser gjennom ulike dagsaviser og knytter disse opp imot Nobels testamente. Samlet sett etterspør altså oppgavene noe variert kildebruk.

I «Fokus» er som nevnt «test deg selv»-oppgavene først og fremst skilt ut fra de andre «oppgavene» fordi elevene kan finne svaret i læreboka. Disse spørsmålene tar for seg temaer som også læreboka behandler, men flere av dem er såpass åpne at elevene kan oppleve det som tilfredsstillende å søke svar også i andre kilder. «Oppgavene» ligner i stor grad «diskusjonsoppgavene i «Samfunnsfag» og handler om å drøfte seg fra til personlige standpunkter. Temaoppgaven er derimot helt avhengig av at elevene oppsøker ulike kilder. Læreboka lister også opp ulike nettsteder der elevene kan søke informasjon.

Begge lærebøkene skiller mellom kunnskapssøken i ulike kilder. Helhetlig er det «Fokus» som i størst grad oppfordrer eleven til å bruke andre kilder enn læreboka, men «Samfunnsfag» følger hakk i hel.

4.3 Dialogisk, elevorientert og åpen leserolle

4.3.1 Hvor høy aktualitet i tid har bilder, tekst og eksempler?

For å se på aktualitet av tekst og eksempler velger jeg å undersøke hvordan lærebøkene knytter seg til læreplanmålet: «Elevene skal kunne gjøre greie for hva som kjennetegner internasjonal terrorisme, og reflektere over årsaker til terrorisme» (Kunnskapsløftet 2006). Det er relativt lett å knytte enkelte deler av læreverkene til dette målet og det konkretiseres på noen få sider.

I «Samfunnsfag» dekkes terrorisme på side 82-84. Temaet innledes med en illustrert ramme som peker på 11. september-aksjonen i USA som grunnen til at terrorisme har

fått en viktig plass på dagsorden de siste årene. Videre defineres terrorisme i tre punkter. Resten av temaet behandles slik:

1. Hvem er terroristene?: Mange tilfeller av terrorisme i Europa (Nord-Irland). 11.september ble begått av ytterliggående muslimer. Ytterliggående opposisjonsgrupper får makt gjennom massemediene. Terroristene ser på seg selv som opprørere og frihetskjemper. Statsterrorisme (Hitler-Tyskland, Stalin, latin-amerika)
2. Hva ligger bak terrorismen?: Ingen enkel forklaring. Sosiale og politiske motsetninger (Irland); kamp for selvstyre og eget språk (Baskerne); kolonialisme, sosial urettferdighet, dårlige demokratiske tradisjoner (ytterliggående muslimer)
3. Kamp mot terrorismen: USA har valgt militære midler; de europeiske landene humanitær hjelp, bistand, økt handel og kulturell kontakt. Bombene i London 2005; Gode arbeidsforhold for politiet (økt overvåking) – kan komme i konflikt med demokratiske verdier

I «Fokus» behandles temaet terrorisme på side 236-242:

1. «Terrorkrig» - eller krig mot terror: 11. september gir terror en ny betydning. Definisjon av terror. Krig mot terror i Afghanistan – Norske soldater i krigshandlinger for første gang siden 2. verdenskrig. Krig mot Irak som del av ondskapens akse 2003. Nye terrorhandlinger i Madrid (2004), London (2005) og Beslan (2004). De fleste terrorhandlinger er lokale, rettet mot egen regjering, og skjer utenfor Europa og USA.
2. Utdypingsboks: Uenighet om definisjon av terror. Skal statsterrorisme inkluderes?

-
3. Terrorens årsaker: Flere forklaringer. Undertrykkelse (Palestina), fattigdom og sosial urettferdighet, mangel på politiske løsninger og ønske om å oppnå prestisje i egen befolkning.
 4. Terrorbekjempelse: Militære midler (USA) – mye tyder på at det ikke lykkes (Irak og Afghanistan). Samarbeid over landegrenser, bekjempe fattigdom, fremme kulturell forståelse (Europa). Har lyktes i Nord-Irland og med ETA. Utvidede muligheter for politiet – truer demokratiet?
 5. Våpen på avveie?: Det finnes en rekke muligheter for terrorister til å få tak i våpen også masseødeleggersvåpen.
 6. Et nytt syn på sikkerhet: Terrorisme inngår som en av de større truslene for nasjonal sikkerhet.
 7. Utdypningsboks: Sivilisasjoner på kollisjonskurs? Kan vi snakke om en kollisjon mellom en sekularisert vestlig verden og en tiltagende religiøs arabisk verden? Konflikten om Muhammedtegningene.

Begge læreverkene legger stor vekt på 11.september-aksjonen i USA. Dette er sannsynligvis den mest velkjente terrorhandlingen i nyere tid og aktualiserer temaet i begge bøkene. I «Samfunnsfag» trekker man fram eksempler fra Irland, baskernes kamp i Spania og bombeaksjonen i London 2005. I «Fokus» kommenteres krigshandlingene i Afghanistan, palestina konflikten, de store terroraksjonene i Madrid, London og Beslan, og ikke minst konflikten rundt Muhammed-karikaturene (også knyttet nærmest leserne i rom). Alt i alt er eksemplene i begge bøkene aktuelle og knytter temaet til store konflikter de siste 5-6 årene. «Fokus» har flest av de nyeste eksemplene.

Temaet i seg selv er aktuelt, og begge læreverkene aktualiserer det ved å fokusere på «krigen mot terror». I begge læreverkene legger man også vekt på hva slags følger

dette kan ha for vår egen hverdag (overvåking). Spesielt gjør forfatterne av «Fokus» temaet aktuelt ved å knytte det til konflikten rundt Muhammed-karikaturene. Det er også interessant at de tar opp problemet med våpen på avveie, ettersom dette er en høyaktuell debatt når det gjelder utvikling og destruksjon av atomvåpen. På lignende måte knytter de temaet til elevenes hverdag ved å diskutere om dette er utløp for en krig mellom sivilisasjoner. I innvandringsdebatten og til spørsmålene rundt fremmedfrykt er dette stadig et viktig tema.

I «Samfunnsfag» starter kapittelet med et bilde fra OD-aksjonen (68) i Oslo 2004 og et bilde fra fredsprisutdelingen 2004 (69). Bildet av guttene som danser i tilknytning til OD-aksjonen vil være aktuelt i tid så lenge klesmote og hårmote ikke forandrer seg for mye, mens bildet av Wangari Maathai alltid vil ha en viss aktualitet. På samme tid kan en lure på hvorfor det ikke er brukt bilder fra 2005. Bildene på side 71 (Guantanamo), 73 (D-dagen), 74 (barnesoldat i Liberia) og 91 (Libanon) vil også alltid inneha en viss aktualitet fordi personene på bildet eksemplifiserer temaet og er ikke viktige i seg selv. At personene bærer militære uniformer gjør også sitt til at mote ikke har innvirkning. Også bildene på side 77 (Irak) og 83 (Jordan) vil være aktuelle som eksempelbilder, og utgår ikke så raskt på dato fordi personene på bildet er tilknyttet andre kulturer enn den norske. Det er dermed ikke like viktig å kjenne igjen motebildet og identifisere seg med personene på bildet. Bildet av Hilde Frafjord Johnson på side 80 er derimot noe utdatert allerede. Dersom ikke elevene kjenner denne politikeren vil heller ikke bildet av henne stående i en forsamling mennesker eksemplifisere noe. Illustrasjonene på side 86 (NATO) og 89 (FN) burde på samme måte som plansjen over Irak-krigen (79) være datert. NATOs medlemsland kan forandre seg og da er det uheldig at ikke læreboka påpeker når NATO sammensetning var slik. At Kofi Annan er generalsekretær i FN er på lignende måte allerede feil.

I «Fokus» innledes kapittelet «Fred på jord» med bildet av en person som balanserer på en ødelagt tanks (231). Dette har i likhet med bildene på side 229 (FN-arbeider) og 248 (Amnesty) eksemplifiserende funksjon, er ikke knyttet til person og har et motiv

fra andre kulturer enn den norske. Som kommentert ovenfor vil derfor ikke bildene miste aktualitet spesielt raskt. Bildene på side 227 (soldater), 240 (barnesoldat) og 251 (FN-soldat) er også eksemplifiserende og personene bærer militære uniformer. Heller ikke i forhold til disse bildene er det viktig at eleven identifiserer seg med personene eller kjenner igjen motivet. Bildet på side 236 framstiller skyggen av WTC-tårnene over New York og kan være et godt poetisk bilde på hvordan terrorens skygge brer seg utover verden. Samtidig vil nok mange elever ha problemer med å kjenne igjen motivet. Bildet mister da både sin aktualitet og eksempelkraft. Bildet av demonstranten på side 239 forutsetter at eleven kjenner igjen Osama bin Laden. Bildet er høyaktuelt i tilknytning til krigen mot terror tidlig på 2000-tallet, men kan fort miste sin aktualitet. Figurene på side 233 (antall krigsofre), 234 (krigsområder) og 252 (fredsbevarende operasjoner) er alle datert og har aktualitet i dag. Figuren med krigsområder har derimot ikke noe til dato (etter 1990...) og vil bli utdatert dersom det starter nye konflikter. Figuren av FNs oppbygning på side 249 burde også dateres. FNs oppbygning kan forandre seg.

Det er ingen av bøkene som skiller seg ut med høyaktuelle bilder. Begge bøkene er preget av bilder og illustrasjoner som fungerer som eksempler og som vil være aktuelle i en tid framover. Dette er sannsynligvis strategiske valg gjort nettopp for at bøkene ikke fort skal virke utdaterte. «Samfunnsfag» er hakket vassere enn «Fokus» på å bruke aktuelle motiver. I begge bøkene er det også en mangel at ikke alle illustrasjonene dateres, selv om «Fokus» er hakket bedre enn «Samfunnsfag».

4.3.2 I hvilken grad er eksempler knyttet til ungdommers livsfase?

Forfatterne av «Samfunnsfag» skriver at «krig er den tydeligste formen for utøvelse av makt». På denne måten beskrives makt med noe som står relativt fjernt fra de fleste norske ungdommer, og maktbegrepet knyttes ikke til deres livsfase. I beskrivelsen

under vil jeg liste opp de tilfellene der forfatterne tar utgangspunkt i ungdommenes livsfase.

I «Samfunnsfag» bruker forfatterne OD-aksjonen som eksempel på at elevene deltar i fredsarbeid. De skriver at «i Operasjon Dagsverk gir norske elever en dag av sin utdanning til hjelp for ungdom i fattige land. Dette knytter skolehverdagen til en internasjonal arena. På side 72 skriver de videre at «den som har sett to barn krangle om en bestemt leke, vet noe om hvordan en konflikt kan utvikle seg» (s. 72). På denne måten beskrives konflikt med en hverdagslig hendelse for mange elever. Mange elever har småsøsken eller kan også knytte konfliktbegrepet til noe nært og forståelig som sin egen barndom. Også i tilknytning til beskrivelser av krig påpekes det at det i mange kriger deltar barnesoldater (s. 72) og at barn og kvinner rammes av kriger (s. 73). Elevene kan dermed i noe større grad identifisere seg med deltakerne og de som rammes av krig.

I «Fokus» beskrives nettopp makt med «gutten eller jenta på skolen som får viljen sin igjennom». Maktbegrepet relateres til skolehverdagen i tillegg til stormaktspolitikken. Forfatterne skriver videre at «tryggheten i å høre til gjengen» (s. 226) er en type (politisk/kulturell) makt. Ved å beskrive og fortelle om et ungt kjærestepar som blir drept i det tidligere Jugoslavia relaterer de kriger og konflikter til ungdommen. Gjenkjennelse og sympati spiller inn for å vise elevene hvordan krig er ubarmhjertig. På samme måte som i «Samfunnsfag» står det også i «Fokus» at «borgerkrig går hardt utover barn, gamle og andre ikke-militære» (s. 236). Sammen med beskrivelsen av krigen mot terror og terroraksjonen mot skolen i Beslan (s. 237), vil dette kunne relatere stoffet til ungdommene.

Det er ikke mange av begrepene og eksemplene som knyttes til ungdommers livsfase i noen av lærebøkene. Det er først og fremst konfliktbegrepet i «Samfunnsfag» og maktbegrepet i «Fokus». Ingen av bøkene skiller seg ut på dette punktet.

4.3.3 I hvilken grad har læreboka et rikt tilfang av bilder?

Medregnet alle illustrasjoner og symboler er det 19 bilder i på de 26 sidene i «Samfunnsfag». 16 sider inneholder bilder og 10 gjør det ikke. I «Fokus» er det i alt 12 bilder på de 25 sidene. 12 sider inneholder bilder og 13 gjør det ikke. Relativt inneholder altså 62% av sidene i «Samfunnsfag» et bilde, men bare 48% i «Fokus». Skal vi kunne si noe om hvor mye plass bildene får må vi derimot måle dekningsgraden. Dekningsgraden måles ved å klassifisere om et bilde utgjør 1/1, 1/2, 1/4, 1/6, 1/8 eller 1/10 del av en side:

Dekning	1/1	1/2	1/4	1/6	1/8	1/10	Sider	Grad
<i>Samfunnsfag</i>	4	9	1			5	9,25	36 %
<i>Fokus</i>		9	3				5,25	21 %

Mens over 1/3 av læreboksidene i «Samfunnsfag» består av bilder, er dette altså nærmere 1/5 i «Fokus». Den relativt store forskjellen vil sannsynligvis ha mye med hvilke sider som er vurdert å gjøre, og ville sannsynligvis blitt mindre ved å vurdere bøkene som helhet. I dette konkrete kapittelet er det derimot ikke tvil om at det er «Samfunnsfag» som er rikelig illustrert, mens «Fokus» kan sies å være moderat illustrert.

4.3.4 I hvilken grad er det direkte henvendelser til leseren i teksten?

Etter to rammetekster innledes kapittelet i «Samfunnsfag» med setningen «Vi har noen vage ideer om hva fred er» (s.70). Forfatterne bruker ikke den direkte formen *du*, men inkluderer leseren i et felles vi. I den videre framstillingen er det bare et annet tilfelle der brødteksten henvender seg til leseren (s. 80).

I «Fokus» er det derimot utstrakt bruk av direkte henvendelser. Både direkte som i «Du har sikker møtt personer med makt» (s. 226) og inkluderende som i «Vi har ingen mulighet til å stenge ute sur nedbør» (s.227). Nesten hvert eneste avsnitt har en eller annen form for henvendelse til leseren. De fleste avsnitt avsluttes dessuten med en rammetekst med et direkte spørsmål til leseren. På side 233 står det: «Enkelte hevder at kriger er en del av naturens orden...Hva er din kommentar til denne påstanden?» Leseren tvinges dermed til å ta inn over seg at han/hun må forholde seg til innholdet. Det er ingen tvil om at «Fokus» innbyr til en mye mer inkluderende leserolle på dette punktet.

4.3.5 I hvilken grad brukes «fortelling» som alternativ sjanger?

Forfatterne av «Samfunnsfag» bruker små fortellinger for å slå an tonen i kapittelet og lage en bakgrunn for den videre framstillingen. I rammetekster på side 68 og 69 fortelles to små fortellinger. Den ene omhandler hvordan OD-aksjonen startet i 1964 og den andre forteller kort om Alfred Nobel. I den videre framstillinga er teksten hovedsaklig saksrettet og informativ.

Også i «Fokus» er språket relativt saksrettet og informativt, men også her brukes fortellinger fra tid til annen. Det lille eksempelet på hva makt er, «Gutten eller jenta som alltid får viljen sin igjennom» (s. 226), er en liten fortelling som eksemplifiserer historien. Den mest markerte historien i begge de vurderte kapitlene er derimot fortellingen om «Romeo og Julie i Sarajevo» på side 232. Avsnittet innledes med setningen «Jeg så bildet av dem i avisen...», og historien om det unge paret i Sarajevo behandles på en halv side. Det er i så måte «Fokus» som skiller seg ut med bruken av denne historien, men skillet er ikke markant. Begge bøkene bruker fortellinger i moderat grad.

4.4 Tydelig og forståelig budskap

4.4.1 I hvilken grad følger ukjent kunnskap etter kjent kunnskap (tema/rema-bindinger) ved forklaring av grunnleggende begreper?

I «Samfunnsfag» innledes beskrivelsen av «makt» slik (s. 70):

Dette ordet (T1) kommer vi ikke utenom i politikken, heller ikke i internasjonal politikk (R1). Makt (T1) uttrykker evnen til å få gjennomført det en ønsker (R2). Den stat som har stor makt (T2), kan i høyere grad få realisert sine mål (R2). Men det (R2/T3) behøver ikke skje gjennom krig, gjennom militær makt (R3). Det (R2/T3) kan også skje ved utøvelse av økonomisk makt, for eksempel gjennom handelsblokade (R4). Et rikt og mektig land kan bruke sin makt over et lite land ved å nekte det utviklingshjelp hvis det ikke går med på bestemte handelsbetingelser (R5).

Som sitatet ovenfor viser, er det en relativt grei oppbygning av definisjonen av makt. Ukjent kunnskap følger i stor grad etter kjent kunnskap. En forutsetning i denne oppbygningen er at eleven skjønner at det «å gjennomføre sine ønsker» betyr det samme som «å få realisert sine mål». Oppbygning av forklaringen videre refererer nettopp til R2 utsagnet. Den siste setningen (R5) bindes heller ikke sammen med R4. At R5 dermed er et utvidet forklaring av R4 er underforstått. «Sikkerhetspolitikk» beskrives slik (s. 85):

Et lands sikkerhetspolitikk (T1) tar sikte på å sikre landet og innbyggerne mot angrep fra en fremmed makt eller andre farer utenfra (R1). Hensikten (T2) er å opprettholde selvstendighet og suverenitet (R2).

Denne definisjonen er relativt kort, og gir en del ny kunnskap som ikke forklares. Ordet «hensikt» binder T2 til T1, men definisjonen forklarer ikke hva «fremmed makt eller andre farer» (R1) betyr, og hva «å opprettholde selvstendighet og suverenitet» (R2) betyr.

I «Fokus» innledes beskrivelsen av «makt» slik (s. 226):

Makt (T1) handler om å være stand til å få andre til å handle annerledes enn de ellers vill ha gjort om de fikk bestemme selv (R1). Du har sikkert møtt personer med makt (T2), for eksempel gutten eller jenta på skolen (T2/R2) som alltid får viljen sin igjennom, ofte på andres bekostning (R1). Noen har makt (T1) når de kontrollerer noe som andre har lyst på (R3). Andre har makt (T1) fordi det gir status og kanskje også trygghet å høre til i gjengen deres (R4). Atter andre bygger sin makt (T1) på fysisk styrke (R5). De fleste har sikkert opplevd at juling eller trussel om juling (R5/T3) har vært brukt som et effektivt middel for å få viljen sin igjennom (R1). Kort sagt, makt (T1) er basert på ressurser (R6). Personer med makt (T2/R2) kontrollerer alltid en ressurs som gjør dem mektigere enn andre (R7).

Definisjonen og beskrivelsen er mer omfattende enn i «Samfunnsfag». Forfatteren bruker mange eksempler, men følger hele tiden en logisk linje, der neste forklaring hviler på det foregående. Sikkerhetspolitikk beskrives slik (s. 241):

Alle de tiltak som et land setter i verk for å sikre sitt geografiske område og sin befolkning mot ytre fiender (R1), kaller vi sikkerhetspolitikk (T1). Norge (T2) har ingen tradisjon for å bruke militær makt mot andre land (R2), men vi (T2) har et militærvesen og forsvarsavtaler med andre land som skal beskytte oss mot å bli høvertatt (R3). For et lite land som Norge (T2) er medlemskapet i NATO en viktig del av sikkerhetspolitikken (R4).

I dette avsnittet er det derimot flere underforståtte sammenhenger. At militær makt (R2) er en av tiltakene som kan sikre et geografisk område (R1) forklares ikke i definisjonen, og at medlemskapet i NATO (R4) er en forsvarsavtale (R3) forklares heller ikke. Definisjonen blir vanskeligere å forstå fordi disse sammenhengene er utelatt.

«Fokus» har den mest omfattende forklaringen av begge begreper, og bruker i det hele tatt flest ord på å forklare. Maktdefinisjonen i «Samfunnsfag» er kortere, men ikke nødvendigvis dårligere. Begge bøkene kommer derimot noe dårlig ut når de skal forklare sikkerhetspolitikk. «Fokus» er hakket bedre enn «Samfunnsfag» ettersom leseren av «Samfunnsfag» risikerer å sitte igjen med flere spørsmål enn svar etter å ha lest definisjonen.

4.4.2 I hvilken grad er sentrale begreper markert i brødtekst eller marg?

I «Samfunnsfag» er definisjonen av *makt* markert i margen. *Konflikt, fred, terrorisme, sikkerhetspolitikk* og *intervensjon* er derimot ikke markert. I «Fokus» er *makt, konflikt, terrorisme* og *sikkerhetspolitikk* markert både i marg og brødtekst, mens *fred* og *intervensjon* som nevnt ikke er forklart i det hele tatt. «Fokus» er tydeligere og mer gjennomført enn «Samfunnsfag» når det gjelder å trekke fram sentrale begreper.

4.4.3 I hvilken grad oppsummerer overskriftene avsnittene?

Under hovedoverskriften «Krig og fred» er det listet opp en liten brødtekst og fire undertemaer på side 70-71 i «Samfunnsfag». Brødteksten handler om at det er vanskelig å vite hva *fred* er, men at vi vet godt hva *krig* er. De fire undertemaene er *makt, folkeretten, FNs internasjonale domstol* og *Geneve-konvensjonene*. Disse fire underoverskriftene summerer godt opp hva de fire avsnittene handler om.

Hovedoverskriften er derimot noe misvisende. Avsnittene under handler ikke om krig og fred, men om hvilke forhold som regulerer forholdet mellom land og mennesker i verden. Hovedoverskriften kunne for eksempel vært: «Finnes det internasjonale lover?» På side 72 er hovedoverskriften «Konflikt og krig». Under denne overskriften følger det også en liten brødtekst, og videre tre underoverskrifter. Brødteksten handler om *konflikt*, og underoverskriftene er *interesse- og verdikonflikter, fra konflikt til krig* og *hvem deltar i krigen*. I motsetning til forrige hovedoverskrift er det her en naturlig sammenheng mellom overskrift og etterfølgende temaer. Også her er underoverskriftene gode stikkord for hva som følger.

I «Fokus» brukes ikke underoverskrifter. Under overskriften «Romeo og Julie i Sarajevo» (s. 232) følger et avsnitt som handler om et ungt kjærestepar som blir drept i Sarajevo. Overskriften må kunne sies å være en gode pekepinn på hva som vil følge. Kjenner man historien om Romeo og Julie, vet man at dette er en historie med tragisk

utgang. Videre følger overskriften «mot en fredeligere verden?» I dette avsnittet handler det om hva krig er, at det er færre kriger nå enn før og at færre mennesker dør i krig enn før. Det tas videre opp at krig fortsatt finnes og har en rekke negative følger. Også denne overskriften er en god oppsummering av avsnittet. På side 234 er overskriften «Krig – når politikken kommer til kort». Under denne overskriften følger en brødtekst om at krig handler om å løse konflikter, og videre beskrives forskjellen på mellomstatlige konflikter og borgerkriger. Igjen er overskriften en meget god pekepinn på hva eleven skal lese.

Alt i alt er de fleste overskriftene gode stikkord for det følgende stoffet i begge bøker. Det kan være et savn at «Fokus» mangler underoverskrifter, men så lenge avsnittene er relativt korte er ikke dette et problem. Overskriftene i «Fokus» er også mer treffende for det følgende innholdet enn overskriftene i «Samfunnsfag». Det kan være til god hjelp for leseren å danne seg et bilde av hvilket stoff han/hun skal lese videre. En overskrift som «Krig – når politikken kommer til kort» forklarer mer enn en overskrift som «krig og fred». På dette punktet er det «Fokus» som skiller seg ut positivt.

4.5 Hvilken lærebok skal en velge i følge vurderingsmodellen?

Oppsummert skjematisk gir vurderingen dette resultatet, der pluss betyr at boka utmerker seg positivt, mens minus betyr at boka utmerker seg negativt:

Vurderingskriterie	Samfunnsfag	Fokus
1a sentrale begreper	+	
1b metodekunnskap	-	-
1c kildekunnskap	-	-

1d modalitet	(-)	(-)
1e grundighet	(+)	
2a reproduksjon/konstruksjon	+	+
2b kunnskapskilde	+	+
3a aktualitet	(+)	+
3b livsfase		
3c rikt tilfang av bilder	+	
3d direkte henvendelse		+
3e fortelling		(+)
4a tema/rema		(+)
4b markerte begreper	-	+
4c oppsummerende overskrifter	(+)	+

Ikke uventet har bøkene ulike sterke og svake sider. Mens «Samfunnsfag» er hakket bedre enn «Fokus» på grunnleggende fagforståelse, innbyr «Fokus» til en mer åpen og elevorientert leserolle, og er dermed best på å motivere til videre arbeid.

«Samfunnsfag» skiller seg spesielt positivt ut på bruken av bilder, grundighet og inkludering av sentrale begreper. «Fokus» er derimot best på aktualitet og direkte henvendelser. «Fokus» skiller seg også ut ved å systematisk markere viktige begreper, bruke fortellingssjangeren og forklare grundig. I «Samfunnsfag» markeres nesten ingen begreper i teksten, men forfatterne bruker flittig underoverskrifter. Teksten får mer plass og eksemplene er flest i «Fokus», mens «Samfunnsfag» er en mer informativ og illustrert fagbok. Begge bøkene bruker oppgaver på en god måte, men ingen av dem behandler metodekunnskap eller oppgir kilder.

Under tvil ville jeg valgt å bruke «Fokus» i min undervisning. Den systematiske oppbygningen og fokuset på eleven er den avgjørende tungen på vektskåla. Jeg ser det som viktigst at elevene motiveres til videre arbeid med faget, og at eleven opplever

faget som relatert til sitt eget liv. Det som eventuelt mangler av grunnleggende begreper kan jeg selv legge vekt på som lærer. Samtidig vil kjennskap til elevene også spille inn. Dersom det er en faglig sterk klasse kan «Samfunnsfag» være et vel så godt alternativ. Elever som er relativt godt motiverte kan sette pris på den mer informative og grundige formidlingen i «Samfunnsfag».

I VGs test av lærebøkene (VG 2006) er ikke vurderingskriteriene tydelig oppgitt, men anmelderen kritiserer «Samfunnsfag» for å være lite spenstig, med en lite påkostet layout. Den skal ha færre bilder og bildetekster enn de andre bøkene. Hun skriver videre at selv om «kompliserte emner er formulert observant og pedagogisk», mangler boka gode eksempler. «Fokus» får skryt for «sympatisk, kollektivt orientert tone», små bilder uten bildetekst som illustrerer teksten, ungdommelige spørsmål og gode eksempler «med en liten moralsk svung».

Vurderingen over viser at det er direkte feil at «Samfunnsfag» har færre bilder enn «Fokus». Det er kritikkverdig at lærebøker anmeldes uten at mål og sammenlignbare vurderingskriterier er satt opp, men enda verre at vurderingen er gjort på et feil grunnlag. At «kompliserte emner er formulert observant og pedagogisk» ville jeg tro veide meget positivt. Det er jo et mål at læreverket skal formidle budskapet på en pedagogisk måte. Min gjennomgang av bøkene viser faktisk at dette er en av manglene i «Samfunnsfag». De kompliserte emnene blir i noen tilfeller forklart med for få ord, og boka mangler noe av den pedagogiske systematikken vi finner i *Fokus*.

På en annen side skiller anmelderen bøkene på hvor gode eksemplene er. Hun trekker også fram at det stilles ungdommelige spørsmål med en moralsk svung i «Fokus». Dette uttrykker det jeg ovenfor har påvist som en mer elevorientert framstilling av fagstoffet i «Fokus». At disse skillene skal tilsvare terningkast 2 og 6 stiller jeg meg derimot spørrende til.

5. Avsluttende kommentarer

5.1 Avsluttende diskusjon

Johnsen, Skjelbred, Bueie og Askeland m.fl. etterlyser klare kriterier, formalitet og bevissthet rundt valg av læremidler, og det er nettopp dette som også mangler, eller som i hvert fall ikke kommer til uttrykk, i VGs anmeldelse av lærebøkene. I denne oppgaven har jeg forsøkt å danne slike vurderingskriterier gjennom drøfting av didaktisk teori, læremiddelteori og lærebokanalyser, og prøve dem ut på et empirisk materiale. Utgangspunktet er lærerens dilemma; Hvordan skal jeg vurdere og velge ut lærebøker? Hva skal jeg se etter og hvordan skal jeg begrense vurderingen?

I 3.2 har jeg gjennomgått relevant læremiddelteori. I tillegg til å finne generelle vurderingskriterier, har jeg med denne teorien utledet hovedmålet for lærebokvurderingen. Jeg har satt det som et mål at lærebøkene skal:

1. Formidle grunnleggende fagforståelse
2. Motivere elevene til å arbeide mer med faget

Dette innebærer at det ikke er et krav til at lærebøkene gjennomgår alle kompetansemålene i læreplanen. Denne teorien understreker også at det ikke skal være nødvendig å gjennomgå hele bøker, men at vurderingen kan ta utgangspunkt i utdrag fra bøkene så lenge en definerer mål, målgruppe og vurderingsgrunnlag.

Vurderingsgrunnlaget har jeg funnet i didaktisk teori. I 3.1 har jeg gjennomgått sentrale prinsipper i et kritisk dannelsesperspektiv på samfunnsfag. Disse prinsippene danner det normative grunnlaget for hvordan vurderingskriteriene kategoriseres og vektes. Det er dette avsnittet som binder prinsipper for undervisning i samfunnsfag sammen med lærebokvurderingen.

Ved å gjennomgå publiserte lærebokanalyser har jeg i 3.3 funnet fram til en rekke aktuelle vurderingsvariabler. Gjennomgangen av disse har også vist at det er nødvendig å velge ut noen vurderingsvariabler for å tilpasse lærebokvurderingen til lærerens praksisfelt. Den viser videre at det er viktig at vurderingen ikke er avhengig av for omfattende analyser. Vurderingsmodellen må ikke kreve inngående metodekunnskap dersom den skal kunne brukes i praksisfeltet.

Vurderingsmodellen er dannet på bakgrunn av vurderingskriteriene og vurderingsvariablene i 3.2 og 3.3. Ved hjelp av de didaktiske prinsippene fra 3.1 har jeg argumentert for hvordan vurderingskriteriene kan kategoriseres etter hovedmål i 3.4. Dette danner bakgrunnen for utvalget om er gjort til vurderingsmodellen i 3.5.

I hvilken grad jeg klart å lage en standardisert og enkel modell for valg og vurdering av lærebøker i samfunnsfag? Vurderingsmodellens sterkeste side er nettopp at den er standardisert med faste spørsmål basert på systematisk gjennomgang av relevant teori. Den binder sammen ulike forskningstradisjoner og ulike typer kilder.

Vurderingskriteriene er ikke tilfeldige, og de er alle relatert til samme normative syn på undervisning. I motsetning til ”bla igjennom og velg”-metoden, bevisstgjør en slik gjennomgang egne forkunnskaper om lærebokvurdering og knytter dem til prinsipper om formidling. Lærerens egne forkunnskaper kan bli til bevisst og eksplisitt teori i møtet med overordnede teorier (Lauvås 1990:19-44).

Det empiriske grunnlaget under punkt 4 og vurderingsresultatet i 4.5 viser forskjeller mellom bøkene. De fleste av vurderingskriteriene skiller mellom bøkene, og de som ikke gjør det forteller at lærebøkene er tilsvarende like gode/dårlige på det enkelte punktet. Det betyr ikke at kriteriet ikke *kan* skille mellom bøkene. Selv om ikke en av bøkene utkrystalliserer seg som markant bedre enn den andre, kan jeg som lærer velge den boka som jeg mener har flest positive egenskaper, eller de viktigste positive egenskapene. I dette tilfellet viser vurderingsmodellen at «Samfunnsfag» er best på å formidle grunnleggende fagforståelse, mens «Fokus» er best på å motivere til videre

arbeid med faget. Dette er et godt utgangspunkt for meg som lærer når jeg skal velge mellom bøkene. Modellen viser også at bøkene i stor grad utfyller hverandre. Selv om det i tradisjonell undervisning er vanlig at alle elevene bruker samme lærebok, viser denne gjennomgangen at det kunne vært spennende å bruke begge i undervisninga. Dette underbygger Kolflaaths (Johnsen 1999:117-120) syn om at innkjøp av ulike lærebøker gir større mulighet til differensiering fordi ulike elever forutsetter ulike måter å lære på og dermed ulike bøker. Elevene får også et større kildemateriale å relatere undervisninga til.

Det er vurderingskriteriene 1a sentrale begreper, 1d modalitet, 1e grundighet, 3a aktualitet, 3b livsfase, 4a tema/rema som krever den mest inngående gjennomgangen av teksten, og dermed størst tidsressurser. De kan nok også regnes som grunnleggende kriterier i modellen nettopp fordi de er så omfattende. Det betyr imidlertid ikke at de andre kriteriene ikke er viktige. Kunnskap om kilder (1c) og metode (1b) er nettopp skilt ut som egne punkter fordi de gjenspeiler meget viktige prinsipper i det didaktiske perspektivet, slik er det også med de andre vurderingskriteriene, og de er alle valgt ut med sikte på å representere hovedmålene.

Alt i alt oppleves kriteriene som klare og modellen som relativt enkel å bruke. De fleste spørsmålene er det lett å finne svar på i det empiriske materialet fordi de knytter seg konkret til bilder og tekst som: Hvilke begreper? Hvor mange bilder? Riktignok er det flere punkter som er avhengig av læreren som fortolker og premissleverandør, men det er ikke nødvendigvis negativt. Vurderingsmodellen er ikke, og skal ikke kunne utføres mekanisk, og vurderingen er ikke, og forsøker ikke å være allmenngyldig. Hver enkelt lærer vil se etter ulike ting for sin undervisning. Det kan da være viktig at det er læreren som setter premissene for hvilke begreper en skal se etter, og hvor godt illustrert boka bør være. I dette er det også viktig å påpeke at modellen ikke sier noe om relativ verdi mellom de enkelte kriteriene. Pluss på ett punkt veier ikke automatisk opp for en minus på et annet. Til slutt er det en

helhetsvurdering som må gjøres på bakgrunn av alle vurderingskriteriene. Det minsker også faren for å overtolke resultatene.

Allerede ved problemformuleringen var jeg nødt til å velge et didaktisk utgangspunkt for modellutviklingen. Det kritiske dannelsesperspektivet på samfunnsfag utgjør fundamentet for vurderingen, men utelukker ikke at andre perspektiver er viktige. Valget er et resultat av å tilpasse modellen til praksisfeltet og dermed gjøre den så håndterlig som mulig. På en side hadde det vært svært interessant å vurdere lærebøkene opp i mot ulike didaktiske perspektiver, men en slik modell ville sannsynligvis blitt uoversiktlig stor og relativt unyttig som vurderingsverktøy. Dette er bare ett av flere dilemmaer jeg har stått ovenfor i modellutviklingen.

Modellen sier ikke noe om *kvaliteten* på lærebøkene. Den sier noe om lærebøkernes verdi på de utvalgte vurderingskriteriene, og dermed deres relasjon til det valgte didaktiske perspektivet. Problemet er at disse vurderingskriteriene er valgt ut blant mange aktuelle, og relatert til didaktisk perspektiv basert på tolkning (og som nevnt er også vurderingen utført ved hjelp av tolkning). Det vil alltid være en fare for at kategoriene av vurderingskriterier er «feilaktig» sammensatt, eller at deres binding til didaktisk perspektiv ikke er godt nok begrunnet. Dette er et spørsmål om validitet og er nok modellens svakeste punkt. I hvilken grad ville jeg fått samme resultat om jeg hadde valgt andre kriterier til å representere hovedmålene? Spørsmål som: Hvorfor er det viktig at boka er rikt illustrert, hvorfor kategoriserer jeg dette som kilde til motivasjon og ikke grunnleggende fagforståelse, og som nevnt i vurderingen: hva er egentlig rikt illustrert, illustrerer de vanskelige avveiningene som har vært gjennomgående i oppgaven. Her må jeg stole på at arbeidet jeg har gjort er solid ved at begrunnelsen for kategoriseringen er tydelig. Utvalget av kriterier vil aldri kunne være fullt ut representativt for hovedmålet, men målet er at jeg har klart å velge ut de viktigste og mest relevante vurderingskriteriene.

Det er også et dilemma å avfeie at læreboka skal dekke alle læreplanmål. Er det da ikke slik at læreplanens mål definerer hva som er grunnleggende i faget? Som argumentert for, er ofte en slik tilnærming en hemsko for lærebøker fordi de prøver å favne om for mye. Læreplanen er videre basert på flere ulike didaktiske perspektiver, og med utgangspunkt i det kritiske dannelsesperspektivet har jeg valgt å se bort fra dette allmenne kravet blant lærerne.

I vurderingen av de enkelte lærebøkene er vi avhengige av å kunne la et utvalg av teksten representere boka som helhet. Dette kan gi et unøyaktig bilde, spesielt dersom kapitlene er skrevet av ulike forfattere. Samtidig er det nødvendig å gjøre en slik avgrensing. Læreren som vurderer er presset på tid, og selv om vurderingen blir mindre presis er det viktigste at den er systematisk gjennomført. Selv modellen slik den er nå vil nok virke uoverkommelig for mange.

Viktigst av alt er det nettopp at modellen har bruksverdi som verktøy for lærere i praksisfeltet. Som lærer og vurderer har jeg (og andre) konkrete vurderingskriterier å forholde meg til. Gjennomgangen av hver enkelt bok bør ikke ta mer enn 1 til 2 timer. Er man tre kolleger i fellesskap betyr det at lærebøkene kan vurderes opp mot hverandre i løpet av en kveld. Samtidig forutsetter det at man diskuterer kriterier og verdier på forhånd, slik at man har tilnærmet samme utgangspunkt. Ideelt sett bør hver enkelt lærer vurdere alle aktuelle bøker, før en tar diskusjonen og valget i fellesskap. Modellen kan dermed hjelpe lærere til å bli flinkere til å vurdere og velge læremidler, fordi de tar mer bevisste valg og setter sammen en mer helhetlig undervisning.

Arbeidet i oppgaven kan videre være av interesse for studenter og forskere innenfor de aktuelle fagtradisjonene, læremiddelforskning og samfunnsfagdidaktikk. Det er svært få arbeider som kombinerer disse tradisjonene. Dette arbeidet kan i så måte være et utgangspunkt for videre forskning eller leses som en innføring i emnet.

5.2 Konklusjon

Ved å gjennomgå didaktisk teori, læremiddelteori og lærebokanalyser har jeg i denne mastergradsoppgaven formet en systematisk og anvendelig modell for lærerens valg og vurdering av lærebøker i samfunnsfag. Modellen gir lærere et verktøy for å velge lærebøker, og er dermed med på å fylle et hull i (praktisk) didaktisk teori. Selv om modellen har sine mangler, er den et godt utgangspunkt for videreutvikling av slike verktøy.

Modellen tar utgangspunkt i et kritisk didaktisk perspektiv på samfunnsfag. Målet er at elevene skal oppnå grunnleggende fagforståelse og motiveres til å arbeide videre. I tråd med vurderingsgrunnlaget er det viktigst at bøkene lærer elevene grunnleggende begreper, kildekritikk og metodeferdigheter, slik at de selv kan utforske sin omverden. Elevene skal motiveres ved at læreboka tar utgangspunkt i elevens verden og innbyr til en elevorientert leserolle.

En empirisk utprøving av modellen viser tydelige forskjeller mellom de to valgte lærebøkene. Mens «Fokus» er best på motivasjon, er «Samfunnsfag» best på å formidle grunnleggende fagforståelse. Vurderinga gir læreren anledning til å velge bok ut i fra preferanser og elevgrunnlag, men viser også at det kan være lurt å bruke flere ulike lærebøker i undervisninga. Flere kilder gir mulighet for differensiert læring og bruk av metodekunnskap og kildekritikk. Bruken av ulike bøker er derfor også i tråd med kunnskapssynet innenfor det kritiske dannelsesperspektivet, der kompetanse blant annet handler om å ha evne til å tilegne seg ny kompetanse. Også ved valg av flere lærebøker er modellen anvendelig for å kunne skille mellom verkene.

Kildeliste

- Askeland, N. (1984). Læreboka som samhandling. Hovedfagsoppgave ved institutt for nordisk litteratur og språk, universitetet i Oslo.
- Askeland, N. (2003): Tekst i tale og skrift innføring i tekstarbeid. Oslo: Universitetsforlaget
- Bachmann, K. E. (2004): «Læreboken i reformtider - et verktøy for endring?» i G. Imsen: Det ustyrlige klasserommet om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Oslo: Universitetsforlaget
- Berge, K. L. (2001): Fire blikk på sakprosaen. Oslo: Norsk sakprosa, Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening.
- Breilid, H. (2003): Den narrative dimensjon i KRL-fagets lærebøker. En analyse av fortellingsgrepet og utvalgte temaer i læreverkene. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Bueie, A. A. (2002): Lærebokvalg - en formalisert og systematisk prosess? En undersøkelse av valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skolen. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Bueie, A. A. (2003): Er det sammenheng mellom bruk og valg? En undersøkelse av hvordan læreboken brukes i norskfaget i den videregående skolen - sett i sammenheng med hvordan lærebøker velges. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Børhaug, K., A.-B. Fenner, et al. (2005): Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsperspektiv. Bergen: Fagbokforlaget
- Calfee, R. C. og D. C. Berliner (1996): Handbook of educational psychology. New York: Macmillan Library Reference.
- Eikeland, H. (2002): Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse. Analyse og praktisk bruk av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: "Innblikk". Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Engelsen, B. U. (1992): Kan læring planlegges? Læreplanarbeid: hva, hvordan, hvorfor. Oslo, Ad notam Gyldendal.
- Gedde-Dahl, T. og J. L. Tønnesson (2002): Den Flerstemmige sakprosaen. Nye tekstanalyser. Bergen: Fagbokforlaget
- Haraldsen, M. Og J. Ryssevik (2006): Fokus. Samfunnsfag. Oslo: Aschehoug
- Hellevik, O. (1991): Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Imsen, G. (2004): «Hva driver de med i timene? Katetersetyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen.» i G. Imsen: Det ustyrlige klasserommet om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2005): Elevens verden innføring i pedagogisk psykologi. Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I. (2005): Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Johnsen, E. B. (1996): Forbildets forbilder. Norsk sakprosa, andre bok. Oslo: Universitetsforlaget
- Johnsen, E. B. (1997): Tekstens mellommenn. Norsk sakprosa, tredje bok. Oslo: Universitetsforlaget
- Johnsen, E. B. (1999): Lærebokkunnskap - innføring i sjanger og bruk. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kamsvåg, G. A. (2003): Lærebøker i musikk - en studie av to læreverk i musikk for ungdomstrinnet. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Kincheloe, J.L. & Steinberg, S.R. (1998): Students as Researchers. Creating classrooms that matter. Bristol, PA: Falmer press
- Kincheloe, J.L. (2001): Getting beyond the facts. New York: Peter Lang publishing
- Klafki, W. (2001): Dannelsesteori og didaktikk - Nye studier. Århus: Forlaget Klim.
- Knain, E. (2002): Naturfagboka i praksis. Om tolv naturfagelever og deres lærebok. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Koritzinsky, T (2002): Samfunnskunnskap - fagdidaktisk innføring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet (2006): Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Lauvås, P. og G. Handal (1990): Veiledning og praktisk yrkesteori. Oslo: Cappelen
- Meyer, S., K. L. Berge, et al. (2003): Maktens tekster. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moen, A (1998): Lett eller vanskelig lærebokspråk? Hovedfagsoppgave i nordisk språk og litteratur, universitetet i Oslo.
- Notaker, H. og J. Totland (2006): Samfunnsfag. Oslo: Gyldendal.

-
- Qvam, A. (1995): Læreboka i et kritisk didaktisk perspektiv, hovedfagsoppgave i pedagogikk, universitetet i Oslo.
- Shor, I. (1992): Empowering education. Chicago: The Chicago University Press.
- Silverman, D. (2001): Interpreting qualitative data methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage.
- Skjelbred, D. (2003): Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler sluttrapport. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, D., T. Solstad, et al. (2005): Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- SNL (1): Hermenutikk:
<http://www.snl.no/article.html?id=588927&o=1&search=hermeneutikk>
- SNL (2): Dialektikk: <http://www.snl.no/article.html?id=509268&o=1&search=dialektikk>
- SPTL (2004): "Presentasjon av "Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser, Høgskolen i Vestfold".": <http://www-lu.hive.no/laremiddelkunnskap/index.htm>
- Tønnesson, J. L. (1998): Vitenskapens stemmer vitenskapsbilder, dialogisme og forskernærvær i fire historiefaglige tekster for allmennheten. Mastergradsoppgave. Oslo: UIO.
- UIO (2005): "Mål for masterspesialisering i samfunnsfagdidaktikk.":
<http://sfd.uio.no/masterstudiet/index.html>
- UIO (2007): "SDID4090 – Mastergradsoppgave.":
<http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/SDID4090/index.xml>
- Vaage, S. (2000): Utdanning til demokrati. Oslo: Abstrakt forlag
- VG (2006): "VG hjelper deg - Læreboktest: vg.1." Verdens gang 31.08.2006: 22-24.
- Widerberg, K. (2001): Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt. En alternativ lærebok. Oslo: Universitetsforlaget
- Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Taxonomy_of_Educational_Objectives